

Mallitekstien hyödyntäminen aikuisten maahanmuuttajien suomen opetuksessa

Pro gradu -tutkielma

Rosa Ahlstedt

Helsingin yliopisto

suomen kieli

Toukokuu 2018



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty		Laitos – Institution – Department	
Humanistinen tiedekunta		suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto	
Tekijä – Författare – Author			
Rosa Ahlstedt			
Työn nimi – Arbetets titel – Title			
Mallitekstien hyödyntäminen aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen opetuksessa			
Oppiaine – Läroämne – Subject			
suomen kieli			
Työn laji – Arbetets art – Level		Aika – Datum – Month and year	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages
pro gradu -tutkielma		toukokuu 2018	80 + liitteet
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Tutkielmassa tarkastellaan kahden mallitekstin hyödyntämistä toisella kielellä kirjoitettaessa. Tutkielmassa pohditaan, miten mallitekstistä otetaan mallia itsenäisessä kirjoittamisessa. Ennen itsenäistä kirjoittamista käsiteltiin oppitunneilla malliteksti, minkä jälkeen kirjoitettiin opettajan johdolla yhteinen teksti. Nämä kaksi tekstiä toimivat mallina suomi toisena kielenä -oppijan itsenäiselle kirjoittamiselle. Aineistona tutkimuksessa on malliteksti, yhdessä tuotettu teksti, 13 aikuisen suomen kielen oppijan kirjoittamaa tekstiä ja yhden oppitunnin nauhoite. Kurssilla oli opiskeltu suomea viisi viikkoa ennen tekstien kirjoittamista.</p> <p>Mallitekstien käyttöä tarkastellaan kokonaisrakenteen ja lauserakenteen näkökulmista. Samaan tekstilajiin kuuluvilla teksteillä on usein samanlainen kokonaisrakenne eli ne rakentuvat kerronnallisesti samoin tavoin. Esimerkiksi uutisessa esitetään aluksi uutisoitava asia ja sen jälkeen tarkennukset tai eri näkökulmat uutiseen. Uutisoitavan asian esittäminen heti alussa palvelee nopeita lukijoita, joilla ei ole aikaa tai halua lukea koko uutista. Uutisen tunnistaa siis uutiseksi usein juuri tästä kerronnallisesta piirteestä. Kokonaisrakenteen lisäksi tekstin funktiota eli päämäärää pidetään tekstilajia määrittävänä tekijänä. Genrepedagogiikassa tekstilajin kokonaisrakenteen ja tekstin päämäärän tarkastelu tuodaan koulun tekstitaitojen opetukseen. Genrepedagogiikan pohjalta on syntynyt Reading to Learn -metodi, jonka avulla kouluissa voidaan opettaa tekstien tarkkaa lukemista. Tässä tutkimuksessa Reading to Learn -metodia on sovellettu suomi toisena kielenä -alkeisopetukseen. Mallitekstinä tutkimuksessa on malli kuvasta kirjoittamiselle, joka on yleinen tehtävätyyppi toisen kielen alkeisopetuksessa ja testauksessa.</p> <p>Työssä osoitetaan, että alkeisoppijat hyödynsivät mallitekstejä kirjoittamisessaan. Kaikissa opiskelijoiden teksteissä näkyy molempien mallitekstien vaikutus lauserakenteissa ja sanastossa. Opiskelijoiden tekstit noudattavat suurimmaksi osaksi mallitekstien kanssa samankaltaista kokonaisrakennetta. Mallitekstien lauserakenteita on myös hyödynnetty opiskelijoiden omiin kuviin sopivilla tavoilla. Mallivirkkeiden soveltaminen näkyy muun muassa nomineissa. Tämän lisäksi kirjoittajat ovat tuottaneet itsenäisesti ilman mallia virkkeitä ja sanoja.</p> <p>Analyysi osoittaa, että Reading to Learn -metodi ei sellaisenaan sovellu toisen kielen alkeisopetukseen. Kuitenkin siinä on monia hyödyllisiä vaiheita, joita kannattaa soveltaa toisella kielellä kirjoittamisen opetukseen. Vasta kehityksessä olevalla kielitaidolla tuottaminen on haastavaa, kun uudella kielellä ei ole paljoa sanastoa tai rakennetietoa, joten oppijoiden teksteissä näkyy paljon mallitekstien vaikutusta. Kaikki opiskelijat kuitenkin kirjoittivat kokonaisen tekstin, kenties ensimmäisen kokonaisen tekstinsä suomeksi.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords			
malliteksti, suomi toisena kielenä, kokonaisrakenne, lauserakenne, kotoutumiskoulutus, genrepedagogiikka			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Helsingin yliopisto, muoto-opin arkisto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Sisällys

1. Johdanto	1
2. Tekstit ja kirjoittaminen toisen kielen oppimisen näkökulmasta.....	3
2.1 Tekstin kokonaisrakenne	3
2.2 Lauserakenne	6
2.3 Kirjoittaminen toisen kielen näkökulmasta	8
2.3.1 Kirjoittamisen opetus	9
2.3.2 Reading to Learn -menetelmä käytännössä	14
3. Aineisto	17
3.1 Tutkimuksen informantit	17
3.2 Aineiston tekstit tutkimuskohteena	20
4. Mallintaminen tekstin eri tasoilla.....	22
4.1 Mallitekstit.....	22
4.1.1 Mallitekstin käsittely oppitunneilla.....	23
4.1.2 Mallitekstin kokonaisrakenne	27
4.1.3 Yhteisen kirjoittamisen oppitunti	33
4.1.4 Yhteisen tekstin kokonaisrakenne	35
4.1.5 Kahden mallitekstin lausemallit	38
4.2 Opiskelijoiden tekstit.....	42
4.2.1 Mallia hyödynnetty paljon kokonaisrakenteessa	46
4.2.2 Mallia hyödynnetty jonkin verran kokonaisrakenteessa	48
4.2.3 Mallia hyödynnetty vähän kokonaisrakenteessa	51
4.3 Opiskelijoiden tekstien lauserakenteet	54
4.3.1 Eksistentiaalilause	55
4.3.2 Kopulalause.....	60
4.4 Itsetuotetut kohdat oppijoiden teksteissä.....	64
4.4.1 Lisäys tekstissä.....	64

4.4.2 Lisäys tekstin lopussa.....	68
4.4.3 Itsetuotetut sanat.....	70
5. Lopuksi.....	73
Lähteet.....	77
Liite 1: Malliteksti.....	81
Liite 2: Yhteinen teksti.....	83
Liite 3: Teksti 1	84
Liite 4: Teksti 3	85
Liite 5: Teksti 6	86
Liite 6: Teksti 11	87
Liite 7: Teksti 12	88

1. Johdanto

Malliteksti on teksti, joka toimii opetuksessa prototyyppisenä mallina jonkin asian ilmaisemiselle. Mallitekstistä prototyyppisen tekee sen hyvin yleinen ja normien mukainen rakenne ja kieli. Mallitekstiä voidaan käyttää apuna tekstien kirjoittamisen opetuksessa. Mallitekstistä voidaan esimerkiksi katsoa mallia siihen, miten tietty teksti tulisi aloittaa tai missä järjestyksessä asiat tulisi esittää tekstissä. Toisella kielellä toimittaessa malliteksti toimii myös kielellisenä mallina. Kun kielitaitoa ei ole vielä tarpeeksi, voi mallitekstistä lainata osia omaan kirjoittamiseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa tekstilähtöisen opetuksen mahdollisuuksia aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen alkeisopetuksessa. Tutkimuksen aineisto on kerätty aikuisten maahanmuuttajien työvoimapolitiiselta suomen kurssilta, jossa oli opiskeltu suomea viisi viikkoa. Kurssi oli 50 päivää kestävä latinalaista aakkostoa kertaava kurssi ennen kotoutumiskoulutusta. Aineisto on kerätty loppuvuonna 2016 ja tutkija toimi kyseisen kurssin opettajana.

Aineiston keräämisessä ryhmän kanssa käsiteltiin malliteksti ja kirjoitettiin sen pohjalta yhdessä teksti, joka mukaili mallitekstin kokonaisrakennetta. Opetustapahtuma hajautettiin kolmelle päivälle, joista viimeisellä kurssilaiset kirjoittivat oman tekstin kahden mallin pohjalta. Kirjoittamisen apuna opiskelijat saivat käyttää yhdessä käsiteltyä mallitekstiä ja yhdessä kirjoitettua tekstiä. Aineiston tekstejä tarkastellaan pohtien mallitekstien hyödyllisyyttä ja käyttöä itsenäisen kirjoittamisen apuna. Opetuksessa käsitelty malliteksti sisälsi kaksi kuvaa ja niihin liittyvän tekstin. Mallitekstin avulla opetettiin siis kuvasta kirjoittamista.

Mallitekstin käsittelyssä harjoitettiin myös luetun ymmärtämisen taitoa. Alkeistasolla (A1) luetun ymmärtämisen tavoitteena on oppia löytämään tekstistä tarvittava tieto. Koko tekstiä ei tarvitse siis ymmärtää. A1-tasolla opetuksessa käytetään usein lyhyitä arkielämään liittyviä tekstejä ja viestejä. Tekstin tukena on usein myös kuva. (Tani 2008: 6). Mallitekstiä käsiteltiin tunnilla tarkan lukemisen keinoin. Tämän jälkeen vastattiin siihen liittyviin luetun ymmärtämisen kysymyksiin. Mallitekstin käsittelyn jälkeen itsenäistä kirjoittamista lähdettiin harjoittelemaan tuetusti.

Kielenopiskelun alussa kohdekielen tuottaminen on usein haastavaa vähäisen sanaston ja rakennetiedon takia. Käsiteltävä sanasto on usein myös listamaista asioiden nimeämistä.

Mallitekstiä hyödynnettäessä sanastoa opetetaan sen kontekstissa. Sanat esiintyvät valmiiksi taivutettuina kontekstiinsa sopivissa muodoissa. Sanojen käyttäminen ja niiden esiintyminen tietyssä kontekstissa, auttavat oppijaa muistamaan sanan merkityksen.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää kahden mallitekstin mahdollisuuksia kirjoittamisen tukena kielenopiskelun alussa. Tarkasteluun nostetaan tekstien kokonaisrakenne ja kerronnan järjestys. Tämän lisäksi tarkastellaan, miten yksittäiset lauserakenteet mallintuvat malliteksteistä opiskelijoiden teksteihin. Mallintuvien lauserakenteiden lisäksi tarkastellaan itsetuotettuja lauseita, joille ei löydy mallia malliteksteistä. Näitä lauseita verrataan sellaisiin lauseisiin, jotka on mallinnettu ja pohditaan niiden eroja muun muassa rakentumisen ja oikeinkirjoituksen näkökulmasta. Mallinnettuina pidetään sellaisia kielenaineksia, joille löytyy malli malliteksteistä. Mahdollista on, että opiskelija on kirjoittanut kyseisen lauseen tai virkkeen muistinsa avulla eli ilman mallia. Tästä ei voida kuitenkaan olla varmoja, joten sellaiset kohdat, joissa yhtäläisyys mallitekstien kanssa näkyy, on tulkittu mallinnetuiksi.

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä mallintaminen ja soveltaminen. Niillä tarkoitetaan tässä malliteksteistä lainaamista ja niistä muokkaamista. Opiskelijoiden omien tekstien pohjana toimi kaksi mallitekstien kanssa erilaista kuvaa (ks. esim. Liite 3). Heidän oli siis pakko soveltaa jonkin verran malleja, eikä suora kopioiminen ollut mahdollista. Opiskelijat ovat usein käyttäneet samaa lauserakennetta, mutta vaihtaneet omaan tekstiinsä sopivan sanan lauseen yhden sanan tilalle. Tässä tutkimuksessa käytetään sanoja mallintaminen ja soveltaminen, koska oppijat ovat poimineet malleista omiin kuviinsa sopivia lauserakenteita eivätkä lainanneet tai kopioineet ilman ymmärrystä.

Tutkimuksen malliteksteistä käytetään nimityksiä malliteksti ja yhteinen teksti. Malliteksti on opettajan kirjoittama malli kuvasta kirjoittamiselle. Tätä mallia käsiteltiin tarkasti oppitunneilla. Mallitekstin pohjalta kirjoitettiin yhdellä oppitunnilla yhteinen teksti. Tähän tekstiin otettiin mallia mallitekstistä ja se kirjoitettiin yhdessä opiskelijoiden kanssa. Nämä kaksi mallia toimivat opiskelijoiden kirjoittamisen taustalla ja tukena. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan näiden kahden mallitekstin vaikutusta opiskelijoiden kirjoittamiseen. Tarkastellaan, miten malleja on hyödynnetty itsenäisessä kirjoittamisessa sekä pohditaan mallitekstien hyödyllisyyttä kirjoittamisen tukena.

2. Tekstit ja kirjoittaminen toisen kielen oppimisen näkökulmasta

Kotoutumiskoulutuksen pääpaino kielenopiskelun kannalta on suullisessa kielitaidossa. Suullinen kielitaito nähdään tärkeimmäksi työllistymisen kannalta. Monessa työpaikassa kirjallista kielitaitoa tarvitaan enimmäkseen pienten viestien tai sähköpostin kirjoittamisessa. (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 42). Toisen kielen oppitunneilla kuitenkin uutta kieltä, sen sanastoa ja rakenteita, opiskellaan suullisesti sekä kirjallisesti. Toisella kielellä kirjoittamisen harjoittelu auttaa myös suullisen kielitaidon kehittämisessä, sillä kielitaidon eri osa-alueet eivät kehity erillään toisistaan vaan ovat läheisessä yhteydessä.

Toisen kielen opetuksessa käytetään paljon malleja erilaisista kielellisistä toiminnoista. Mallien avulla oppija pääsee harjoittelemaan kieltä kohdekielen tapaan. Oppija saa mallin siitä, miten tietyssä tilanteessa tulee kielellisesti toimia. Tällainen malli voi olla suullinen tai kirjallinen. Tällaista kielellistä tapahtumaa tai toimintoa voidaan kutsua tekstiksi. Teksti voi olla kirjallinen tai suullinen toiminto ja se nähdään usein kokonaisuutena (Shore & Mäntynen 2006: 9). Kielten opetuksessa niin kirjallisia kuin myös suullisia tekstejä hyödynnetään opetuksen pohjana ja mallina opiskeltavasta kielestä. Tässä tutkimuksessa tekstillä tarkoitetaan kirjallista tuotosta. Informantit käsittelivät kirjallista tekstimallia opetuksessa sekä tuottivat kirjallisen tekstin. Informantit ovat suomea toisena kielenä käyttäviä eli he opiskelevat ja käyttävät opiskeltavaa kieltä sen ympäristössä.

Tekstissä esitetään asiat tietyssä järjestyksessä. Tätä kerronnan järjestystä kutsutaan tekstin kokonaisrakenteeksi. Tässä luvussa pohditaan tekstin kokonaisrakennetta eri näkökulmista sekä valoitetaan tämän tutkimuksen tekstiaineiston tarkasteluun valittua näkökulmaa. Tekstin kokonaisrakenteen pohdinnan lisäksi avataan tutkimuksen kannalta tärkeitä käsitteitä lauseen näkökulmasta. Näiden jälkeen tarkastellaan toisella kielellä kirjoittamisen opetusta aikuisoppijan näkökulmasta.

2.1 Tekstin kokonaisrakenne

Tekstilajiin liittyvässä tutkimuksessa tekstin kokonaisrakenne nostetaan usein lajia määrittäväksi tekijäksi. Tekstin kokonaisrakenne on tekstin rakentumisen tapa; se miten tekstin eri osat ovat jäsentyneet. Osien jäsentymisen tarkastelun avulla voidaan määritellä tekstin tekstilaji. Tietyn tekstilajin edustajat jäsentyvät siis kokonaisrakenteen näkökulmasta samalla tavalla. Esimerkiksi uutisessa esitetään aluksi uutisoitava asia ja sen jälkeen tarkennukset tai

eri näkökulmat uutiseen (Shore 2014: 48–49). Uutisoitavan asian esittäminen heti alussa palvelee nopeita lukijoita, joilla ei ole aikaa tai halua lukea koko uutista. Uutisen tunnistaa siis uutiseksi usein juuri tästä kerronnallisesta piirteestä.

Kuitenkin on huomattu olevan myös tekstilajiin kuuluvia tekstejä, jotka eivät rakennu kokonaisrakenteen mukaan samalla tavalla. Tällaisia tekstejä, joissa eri tekstilajit esimerkiksi sekoittuvat, voidaan pitää tietyn tekstilajin epätyypillisinä edustajina. Tiedetyt tekstit edustavat tyypillisemmin tekstilajia, kun taas toiset epätyypillisemmin. (Mäntynen 2006: 42–46). Tekstilajien määrittely ei siis ole tarkkarajaista vaan tekstit asettuvat enemmänkin janelle piirteidensä mukaan.

Tekstilajien tutkimuksessa on kokonaisrakenteen lisäksi tarkasteltu tekstin päämäärää eli funktiota. Tekstin päämäärä voi olla esimerkiksi viihdyttää, tiedottaa tai ohjata. Tekstin päämäärän tarkastelua on pidetty myös hyvänä keinona määrittellä tekstin tekstilaji. Samaan tekstilajiin kuuluvilla teksteillä nähdään olevan samanlainen päämäärä. Tekstilajia on eri tutkimuksissa määritelty enemmän tai vähemmän päämäärän tai kokonaisrakenteen mukaan. Tekstilajia on siis määritelty jommankumman näkökulman pohjalta. Kumpikaan ei ole kuitenkaan yksinään täysin sopiva tekstinlajin määrittelyn näkökulmasta. (Mäntynen 2006: 42–46).

Genrepedagogiikka nostaa käsittelyyn sekä päämäärän että tekstin kokonaisrakenteen näkökulman. Siinä tekstilaji määritellään johonkin päämäärään tähtääväksi tekstiksi (Shore 2014: 38). Päämäärä voi olla esimerkiksi informoida, kuvata tai viihdyttää. Eri teksteillä voi olla sama päämäärä ja ne voivat muistuttaa toisiaan kokonaisrakenteeltaan. Tekstit, joilla on samanlainen kokonaisrakenne sekä päämäärä, voidaan luokitella samaan tekstilajiin kuuluviksi. Esimerkiksi kertomuksen tavoite on tarjota elämyksiä ja viihdyttää. Siihen kuuluvat tekstit jäsentyvät usein niin, että ne alkavat alkuasetelman kuvaamisella. Kertomuksen keskellä on jonkinlainen tapahtumaketju, minkä jälkeen kertomuksessa tulee loppuratkaisu. Loppuratkaisu voi sisältää opetuksen tai reaktion riippuen kertomuksen lajista. (Shore 2014: 48–49). Genrepedagogiikassa ALKUASETELMA, TAPAHTUMAKETJU ja LOPPURATKAISU ovat kertomuksen tekstilajin vaiheita. Vaiheet on nimetty yhtenäisillä nimityksillä, joita voidaan käyttää kuvatessa kertomuksen tekstilajin rakennetta.

Vaiheet ovat useammasta lauseesta koostuvia kokonaisuuksia. Genrepedagogiikassa tekstin vaiheita tarkastellaan niiden funktion näkökulmasta. Tekstin kerronta etenee vaihei-

den mukaan. Vaiheilla on tehtävänsä tekstilajin rakentumisessa. Funktion näkökulmasta vaiheet ovat tekstin kokonaisrakenteen osia, jotka ovat tunnusmerkkisiä tietyn tekstilajin muillekin teksteille. Esimerkiksi kertomuksessa on yleensä ALKUASETELMA, TAPAHTUMAKETJU ja LOPPURATKAISU. Prototyyppinen kertomus siis sisältää nämä vaiheet, jotka toimivat omissa tehtävissään tekstissä. Esimerkiksi ALKUASETELMA esittelee kertomuksen henkilöt ja luo taustan kertomuksen tapahtumille.

Tekstin kokonaisrakennetta voidaan tarkastella vaiheiden näkökulmasta. Tekstien osia voidaan tarkastella semanttisesti tai funktionaalisesti. Semanttisessa tarkastelussa tekstin merkityksien rakentumista ja merkityssuhteita tekstin sisällä tarkastellaan. Funktionaalisessa taas pohditaan tekstin osia niiden kommunikatiivisten tavoitteiden näkökulmasta. Tämän lisäksi voidaan tarkastella tekstin osien välisiä suhteita. (Mäntynen 2006: 46). Tekstin osien välisiä suhteita on tutkinut muun muassa Komppa (2012). Hän tarkasteli suomi toisena kielinä -ylioppilaskirjoituksen kirjoitelmien kokonaisrakennetta retorisen rakenteen teorian avulla. Komppa (2012) pohti tekstin osien suhteita funktionaalisesta ja visuaalisesta näkökulmasta. Tekstin nähdään siis yleisesti olevan osiensa summa. Sen rakenne ja vaiheet sekä niiden sisällöt ja funktiot määrittävät tekstin lajia.

Vaiheiden lisäksi tekstistä voidaan löytää myös jaksoja, jotka tuovat vaiheisiin jotakin lisää. Vaiheet ovat välttämättömiä osia, kun taas jaksot pienempiä eräänlaisia lisäyksiä vaiheisiin. Esimerkiksi kertomuksen tapahtumaketjuun saattaa liittyä useampi tapahtuma ennen loppuratkaisua. (Shore 2014: 38–41). Genrepedagogiikassa vaiheiden ja jaksosten avulla opetetaan erilaisten tekstilajien tarkkaa lukemista ja kirjoittamista koulussa. Mallitekstistä etsitään tekstilajille tyypilliset vaiheet ja niiden sisältöjä tarkastellaan oppijoiden kanssa yhdessä. Vaiheiden sisällöissä keskitytään siihen, miten merkitykset rakentuvat erilaisten kielellisten keinojen avulla. Näin harjoittelemalla tarkkaa lukemista oppijaa valmistetaan kohtaamaan koulun monet eri tekstilajit.

Tekstejä on niin laaja kirjo, että niiden tyhjentävä luokittelu tiettyjen tekstilajinimitysten alle on vähintäänkin vaikeaa. Tämän tutkimuksen tekstit eivät kokonaisrakenteensa tai päämääränsä mukaan sovi oikein mihinkään Shoren (2014: 48–49) esille tuomaan tekstilajimääritelmään. Shore (2014: 47–51) tuokin esiin, että jako on sovellettu suomalaiseen yläkouluun ja lukioon sekä sen, että jako on tarkoitettu opetusta auttavaksi työkaluksi, jota voidaan laajentaa tai supistaa.

Tämän tutkimuksen mallitekstit ovat opetustekstejä kuvasta kirjoittamiseen. Niiden päämäärä on kertoa tietystä kuvasta ja sen sisällöstä. Opetustekstin niistä tekee niiden käyttö mallina, sekä niiden taustalla vaikuttanut kirjoitusmotivaatio. Malliteksti ei ole autenttinen teksti vaan tutkijan kirjoittama. Malliteksti kirjoitettiin hyödyntäen selkeitä päälauseita, jotka toimisivat mahdollisimman hyödyllisesti itsenäisen kirjoittamisen tukena. Mallitekstin avulla opiskeltiin tekstin kokonaisrakenteen lisäksi myös niitä kielellisiä keinoja, joista teksti rakentui. Sanaston käsittelyn lisäksi tarkasteltiin muun muassa eksistentiaalilauseita mallitekstin avulla. Teksti toimi siis suomen kielen opetuksen kontekstina sekä kuvasta kirjoittamisen mallina. Tässä tutkimuksessa käytetään mallitekstin osista käsitettä vaihe, vaikka ne ovatkin määritelty enemmän sisältönsä näkökulmasta ja ovat juuri kyseisen tekstin kokonaisrakenteelle tärkeitä. Vaiheet eivät ole myöskään sovellettavissa kuvasta kirjoittamisen lajiin yleisesti. Mallitekstin vaiheet esitellään tarkemmin luvussa 4.1.2.

2.2 Lauserakenne

Kirjoittamisen harjoittelu uudella kielellä alkaa usein sanojen ja fraasien kirjoituksella. Oppija pystyy kielenopiskelun alussa tuottamaan uudella kielellä sanoja ja tuttuja fraaseja itseä koskevista aiheista. Vapaassa tuotoksessa yksinkertaiset lauseet saattavat luonnistua alkavalla kielitaidolla, mutta sidosteisuus sekä tekstimäisyys näkyvät kirjoittamisessa vasta myöhemmässä vaiheessa. (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 42). Aineiston mallitekstiin tuotettiin oppijoiden kielitaitotason mukaisesti yksinkertaisia päälauseita, joiden soveltaminen omassa tuottamisessa olisi mahdollisimman helppoa. Tässä luvussa nostetaan esiin mallitekstien näkökulmasta tärkeitä lauserakenteita, joita oppijoiden oli mahdollista hyödyntää omissa teksteissään. Aineistossa esiintyy monikäyttöisiä intransitiivilauseita sekä kopulalauseita. Näiden lisäksi esiintyy jonkin verran eksistentiaalilauseita sekä tilalauseita.

Intransitiivilause kuuluu monikäyttöisimpiin lausetyyppeihin. Tyypillisimmillään intransitiivilause ilmaisee suuntautumaton toimintaa, kun taas sen läheinen lausetyyppi transitiivilause ilmaisee tulokseen johtavaa tai pyrkivää toimintaa. (VISK §891–892). Aineiston kahdessa mallitekstissä ei esiinny transitiivilauseita vaan kaikki lauseet ovat suuntautumattomia. Tämä voi johtua tekstin kuvaavasta päämäärästä sekä kuvien sisällöistä. Kuvat sisälsivät melko staattisia asioita: perhe ja talo. Perheet eivät tee kuvissa mitään vaan seisovat ja katsovat kameraan. Kuvissa ei ole liikettä eikä sen ilmaisemiseen annettu siten malliakaan

malliteksteissä. Oppijoiden kirjoituksissa esiintyy vain yksi transitiivilause: *vuva syö aktevea* (teksti 6). Kuvista on kirjoitettu tätä yhtä virkettä lukuun ottamatta muuten pelkästään kuvien sisältöä kuvaavia lauseita eikä niinkään tekemistä tai tapahtumia kuvaavia. Virke on ainoa transitiivilause aineistossa.

Intransitiivilause koostuu subjektista ja intransitiiviverbistä, joka ei saa objektia. Intransitiiviverbi saa yleensä subjektin, mutta *olla* ja *asua* verbien kanssa myös adverbiaalinen: *He asuvat Suomessa vanhassa talossa.* (malliteksti). Intransitiivilause on hyvin monikäyttöinen ja rakentuu monin eri tavoin.

Kopulalauseen tunnusmerkki on *olla*-verbi. Kopulalause ilmaisee jonkinlaista tilaa; jokin tai jotakin on jossakin tai jonkinlainen. (VISK §891). Kenttälä (2008) on analysoinut suomenoppijoiden kirjoittamia lauseita ja huomannut muun muassa, että kopulalauseita käytettiin hyvin ja paljon. Tämä voi johtua siitä, että se on yksi ensimmäisistä lauserakenteista, suomen kielen opiskelun alussa, jota käytetään: *Tämä on kirja.*

Kopulalause voi saada täydennykseksen luonnehtivan ja luokittelevan predikaatiivin; *Perhe on suomalainen* (malliteksti). Se voi myös saada suuntasijaisen adverbiaalinen: *Perhe on Suomesta.* Tämän tutkimuksen aineistossa esiintyi paljon luonnehtivia ja luokittelevia kopulalauseita. Suuntaa ilmaisevia lauseita taas ei esiintynyt. Mallitekstin kopulalauseet kuvaavat erilaisia tiloja.

Eksistentiaalilauseen tunnusmerkkeihin kuuluu paikanilmaus teemapaikalla sekä *olla*-verbi. Lauseessa voi esiintyä myös jokin muu olemassa olemista tai olemaan tulemista ilmaiseva verbi, kuten *tulla*, *ilmestyä* tai *aiheutua*. (VISK §893). Eksistentiaalilauseita esiintyy tässä tutkimuksessa paljon: *Tässä on perhe ja heidän koti. Perheessä on isä, äiti ja kolme lasta. Talossa on kaksi kerrosta.* (malliteksti). Mallitekstin eksistentiaalilauseet kuvaavat jonkin olemassaoloa. Eksistentiaalilauseen ja kopulalauseen eroja pohdittiin oppitunneilla mallitekstiä käsiteltäessä. Eroja pohdittiin mallitekstistä nostetuilla virke-esimerkeillä. Käsitely käytiin hyvin lausekontekstin näkökulmasta eikä niinkään nimeämällä lauseita eksistentiaalilauseiksi tai kopulalauseiksi. Opiskelijoiden hyvin erilaisen koulutaustan takia käsittely pidettiin mahdollisimman konkreettisenä ja kontekstilähtöisenä.

Tilalause on eksistentiaalilauseen alatyyppejä. Tilalause kuvaa sää- ja tunnetiloja. (VISK §891). Tilalauseen tunnusmerkkeihin kuuluu puiteadverbiali sekä verbi kolmannessa per-

soonassa: *Kuva kesällä Aurinko paistaa.* (teksti 5). (VISK§900). Sään ilmaiseminen oli tämän tutkimuksen informanteille tuttu teema. Sitä harjoiteltiin joka päivä eräänlaisten päivärutiinien yhteydessä. Varmasti tästä johtuen tilalauseita esiintyi opiskelijoiden itsenäisissä tuotoksissa sisällöllisesti monimuotoisena.

Kenttälä (2008) huomasi peruskurssin käyneiden suomenoppijoiden kirjoituksista, että oppijoiden tuottamia intransitiivilauseita oli vaikeampi tulkita niiden leksikaalisten virheidensä takia. Monet tällaiset virheet esiintyvät Kenttälän mukaan intransitiivilauseen monipuolisen rakentumisen takia. Selkeämmän rakentumisen ja muodon omaavat erikoislausetyypit oli helpompi ymmärtää. Erikoislausetyypeillä on tietty rakenne, jota ne noudattavat. Tällöin leksikaalisia virheitä esiintyy vähemmän. (Kenttälä 2008: 51). Tämän tutkimuksen informantit saivat mallitekstistä lausemallin tietyn asian ilmaisemiselle. Monet ovat hyödyntäneet tätä omassa kirjoituksessaan ja leksikaaliset virheet ovat harvassa luultavasti sen takia.

2.3 Kirjoittaminen toisen kielen näkökulmasta

Tässä luvussa tuodaan esiin aiempaa tutkimusta toisella kielellä kirjoittamisesta. Toisella kielellä tarkoitetaan tässä sitä kieltä, jota henkilö opiskelee kohdekielen eli opiskeltavan kielen kontekstissa. Esimerkiksi tämän tutkimuksen informantit opiskelivat suomen kieltä Suomessa. Heillä oli siis suora yhteys kielen ja arjen välillä. Kieltä pääsi käyttämään luokahuoneen ulkopuolella. Tämä eroaa vieraasta kielestä siinä, että sitä opiskellaan irrallaan kieliympäristöstä. Esimerkiksi peruskoulussa tai lukiossa englannin opiskelu on tällaista.

Tässä luvussa käsitellään kirjoittamisen opetusta toisen kielen näkökulmasta. Aiemman tutkimuksen näkökulmasta tarkastellaan kokonaisten tekstien, lauseiden ja sanojen kirjoittamista muulla kuin oppijan äidinkielellä. Yksi tämän tutkimuksen kannalta tärkeä kirjoittamisen opettamisen menetelmä Reading to Learn nostetaan tarkempaan tarkasteluun viimeisessä luvussa. Menetelmä on yksi genrepedagogiikan suuntauksista syntyneistä opetustavoista. Sen avulla voidaan opettaa tekstilajien tarkkaa lukemista. Menetelmän opetustapaa ja tekstin tarkan lukemisen tapaa sovellettiin suomi toisena kielenä -alkeisopetukseen. Menetelmää sovellettiin aineiston keräämisessä, joten se kuvataan tässä tarkemmin ja käytännönläheisesti.

2.3.1 Kirjoittamisen opetus

Kirjoittaminen on monimutkainen prosessi, joka vaatii erilaisia taitoja. Kirjoittamisessa tulee osata suunnitella tekstiä, kielentää omia ajatuksia sekä arvioida omaa tuotosta. Nämä taidot kehittyvät kokemuksen kautta. Äidinkielellään paljon kirjoittaneella on helpompaa lähteä kirjoittamaan myös toisella kielellä, koska hänellä on kokemusta kirjoittamiseen tarvittavista prosesseista. Äidinkielellään vähän kirjoittaneella taas on hankalampaa lähteä tuottamaan tekstiä uudella kielellä. (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 42). Ensimmäisellä kielellä paljon kirjoittanut hallitsee muun muassa erilaisia kirjoittamistrategioita ja tekstin suunnittelun taidon. Kuitenkaan ensimmäisen kielen kirjoittamistaidot eivät takaa sujuvaa toisella kielellä kirjoittamista, sillä kirjoittamiskulttuurit saattavat erota paljonkin kielten välillä. (Tarnanen 2002: 100). Tässä tutkimuksessa esiin tuotu mallitekstin pohjalta kirjoittaminen voisi toimia tukena juuri vähemmän kirjoittaneille. Varsinkin toisella kielellä kirjoittamisen alussa.

Kirjoittamista käytetään usein välineenä uuden kielen opiskelussa. Uutta kieltä voidaan harjoitella kirjoittamisen avulla. Tekstien kirjoittamisen avulla opettaja voi myös tarkastella oppijan kielenkäyttöä. Tekstit kirjoitetaan siis luokkahuoneen opetuskontekstissa ja ne ovat usein suunnattu opettajalle. Varsinkin kielenopiskelun alussa tekstien kirjoittaminen muodostuu tehtävistä, joissa opettajalle kirjoitetaan tuotos ja hän korjaa siinä mahdollisesti esiintyvät virheet. Myöhemmin kirjoittamisen opetuksen painopiste on enemmän tekstilajin konventioiden hallinnassa. Varsinkin erikoisalan toisen kielen kirjoittamisen opetus keskittyy yhteisön keskeisten kommunikatiivisten tapojen opiskeluun. Kirjoittaminen voi olla alan keskeinen kommunikoinnin keino. (Komppa 2012: 15–18).

Uuden kielen oppimisessa on tärkeää harjoittaa kaikkia kielen osa-alueita. Lukeminen, kirjoittaminen, kuunteleminen ja puhuminen ovat osa-alueita, joiden harjoittaminen vaikuttaa toisiinsa vastavuoroisesti sekä tehostaa kielenoppimista. Toisella kielellä lukemisen tutkimuksessa on huomattu suora yhteys sanaston, suullisen taidon ja onnistuneen lukemisen välillä. Lukiessaan toisella kielellä oppija saa nopeasti palautetta lukemastaan ymmärtäessään sanan, jonka on juuri lukenut. Oppija saa palautetta äänteiden lukemisen onnistumisesta ja pystyy korjaamaan heti, jos luettu ei täsmää. Sanaston oppiminen suullisesti on siis tärkeä lukemisen ja luetun ymmärtämisen tuki.

Hyland (2003) nostaa esiin lukemisen tärkeyden toisella kielellä kirjoittamisen opetuksessa. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat prosesseinaan hyvin samanlaisia. Prosesseissa

yhdistyvät merkityksen rakentaminen kognitiivisesti rakennetiedon ja sisältötiedon avulla. (Hyland 2003: 17). Oppijat saavat sisällön lukemisen ohella malleja tiedon esittämisen rakenteista. Tekstien tarkka lukeminen auttaa oppijaa ymmärtämään sisällön ohella merkityksien rakentumista tekstissä.

Alkeistasolla toisen kielen kirjoittamista lähdetään harjoittelemaan tuttujen sanojen ja fraasien avulla. Vähemmän äidinkielellään kirjoittaneiden täytyy harjoitella myös lauseen tuottamista eikä pelkästään asioiden nimeämistä sanoin. Ajatuksen pukeminen lauseeksi ja lauseen rajaaminen ovat harjoiteltavia taitoja ennen kokonaisen tekstin tuottamiseen siirtymistä. Myöhemmin kirjoittamiseen tulee sidosteisuutta, jolloin voidaan lähteä tuottamaan enemmän kokonaisia tekstejä sekä harjoittelemaan autenttisia arkipäivän kirjoitustilanteita. (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 42–44). Alkeistasolla (A1) kirjoittaminen koostuu yleensä siis yksinkertaisten, irrallisten ilmausten ja lauseiden tuottamisesta. Oppija pystyy kirjoittamaan itsestään ja kuvitelluista ihmisistä. (EVK 2008: 96–97).

Kirjoittamisen opettaminen lähtee liikkeelle tehtävänannosta. Millaista kirjoittamista harjoitellaan ja tavoitellaan? Mikä on tekstin motivaatio? Kirjoittamisen tehtävänannot vaihtelevat kielitaidon tason mukaan. Kielitaidon eri tasoilla voidaan keskittyä harjoittelemaan erilaisia kirjoittamisen taitoja. Alkavalla kielitaidolla oppija osaa muun muassa kirjoittaa omat tietonsa esimerkiksi henkilötietolomakkeeseen. Täten alussa on hyvä harjoitella lomakkeiden täyttämistä ja itsestä kirjoittamista. Kehittyvällä ja toimivalla alkeiskielitaidolla oppija osaa kirjoittaa itsestään muutamia yksinkertaisia päälauseita sekä joitakin konkreettisiin tarpeisiin liittyviä lauseita. Tällöin voidaan harjoitella yksinkertaisiin kysymyksiin vastaamista ja muistilappujen kirjoittamista. Peruskielitaidon alkuvaiheessa oppija osaa jo kirjoittaa lyhyitä viestejä ja kuvauksia tutuista aiheista. Viesti voi olla esimerkiksi sähköpostin kirjoittaminen omaan arkeen liittyvästä asiasta. Oppija osaa myös kirjoittaa kuvauksen todellisista tai epätodellisista henkilöistä tai tapahtumista. Kehittyvässä ja toimivassa peruskielitaidossa oppija osaa jo kuvata menneitä tapahtumia ja kirjoittaa sidosteisen tekstin itseä kiinnostavasta tai koskevasta aiheesta. (OPS 2012: 32–37).

Tavoitteena siis on yleisesti pärjätä arkielämän kirjoittamistilanteissa. Näiden taitotasojen jälkeen oppijan kielitaito on jo sujuvaa ja myöhemmillä taitotasoilla oppija selviää vaikeistakin arjen kirjoittamistilanteista syntyperäisen kielenkäyttäjän kanssa. (OPS 2012: 38–41). Suomen kotoutumiskoulutus tavoittelee toimivaa peruskielitaitoa. Tätä testaa esi-

merkiksi yleisen kielitutkinnon testi (YKI-testi). Yleisen kielitutkinnon keskitason kirjoittamisen testissä on usein tehtävänantona viestin kirjoittaminen ja hieman pidempi kirjoitus kuten mielipidekirjoitus. (Yleisen kielitutkinnon testistä ks. <http://ykitesti.solki.jyu.fi/>).

Hyland (2003) kuvaa erilaisia opetustapoja, joita toisen kielen kirjoittamisen opetuksessa voidaan hyödyntää. Tavoista mikään ei ole yksin paras keino opiskella tekstien kirjoittamista vaan niitä tulisi hyödyntää tasapuolisesti. Kirjoittamisen opetuksessa voidaan keskittyä pelkästään rakenteisiin ja sanavalintoihin. Tekstin rakenteita tarkastellaan ja niitä harjoitellaan yksi kerrallaan. Harjoitustehtävien avulla rakenteiden tuottamista harjoitellaan ja niitä automatisoidaan. Tekstin rakenteiden muodostuminen ja niiden vaikutus sisältöön on tärkeä oppia itsenäisen kirjoittamisen takia. Tällöin kuitenkin helposti kirjoittamisen tavoitteeksi muodostuu tietyn rakenteen yksipuolinen harjoittelu ja yksipuolinen käyttö tuotoksessa. Kirjoittamisen opetuksen tulee olla käytännönläheistä ja vuorovaikutusta harjoittavaa. Kuitenkin kielenoppimisen alussa nämä keinot ovat toimivia sanaston kehittämisen ja toisella kielellä kirjoittamisen rohkaisun näkökulmasta. (Hyland 2003: 3–5).

Kirjoittamisen tarkkuus kehittyy, kun keskitytään tietyn rakenteen harjoitteluun. Tarkkuutta kirjoittamiseen tuo rakenteiden hallinnan, kuten esimerkiksi astevaihtelun, lisäksi kohdekielen mukaiset sanavalinnat sekä kielenkäytön konventioiden hallinta. Toisella kielellä kirjoittamisen tutkimuksessa on korostettu enemmän rakenteiden tarkkuutta pragmatiikan sijaan (Tarnanen 2002: 91). Tarkkuuteen kuuluvat myös oikeakielisyysasiat kuten ison ja pienen kirjaimen käytön hallinta, välimerkit sekä yhteen ja erikseen kirjoittaminen.

Tarkkuuden oppimista on pohdittu lapsen toisen kielen oppimisen näkökulmasta nykypäivän koulussa. Suomi toisena kielenä -oppija, joka opiskelee äidinkielen tunnilla ei pääse välttämättä samalla tavalla harjoittelemaan kielen tarkkuutta kuin hän voisi toisen kielen tunnilla. Toisen kielen tunneilla keskitytään enemmän rakenteisiin, kun taas äidinkielen tunneilla isompiin kokonaisuuksiin. Toisaalta oppijan sanavarasto kehittyy äidinkielen tunneilla nopeasti. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006: 120–121). Rakenteiden oppimisen ja käytön oppimisen tasapainon löytäminen opetuksessa on yksi tavoiteltavia asioita.

Toinen tapa tarkastella tekstejä kirjoittamisen opetuksessa, on tuoda esiin tekstin funktiot. Ideana on, että tietyt kielelliset rakenteet esiintyvät tietyissä kommunikatiivisissa tehtävissä. Näitä tiettyjä kielellisiä rakenteita ja niiden tehtäviä voitaisiin opetella omien tarpeiden mukaan. Tällaisia voisivat olla esimerkiksi sidosteisuus ja vertailu. Opetuksessa mallitekstistä tarkastellaan tietyn kielellisen rakenteen muodostumista ja harjoitellaan sitä itsenäisessä

kirjoittamisessa. Tällöin opitaan rakentamaan merkityksiä tekstissä. Tapa on hyvä tutustutamaan kirjoittajat erilaisten asioiden ilmaisemistapoihin. (Hyland 2003: 6–7).

Edellä mainitut tavat keskittyvät kieleen ja sen rakentumiseen tekstissä. Kirjoittamisen opetuksessa käytetään myös vapaampia tapoja opettaa kirjoittamista. Tällöin keskitytään omien ajatusten tuottamiseen ilman suurta ohjausta. Tavoitteena on tuoda omat ajatukset esiin niin, että muut ymmärtävät ne. Ajatellaan, että tekstimallien käyttö saattaa ohjata liikaa oppijoiden kirjoittamista, joten niitä ei käytetä. Kirjoittaminen on vapaata, mutta opetuksessa saatetaan keskittyä esimerkiksi tekstin tyyliin tai aktiivin ja passiivin käytön eroihin. Vapaa kirjoittaminen on osoittautunut hyväksi tavaksi joillain oppijoilla, mutta toisilla on ollut vaikeuksia kulttuuristen normien mukaisten tekstien tuottamisessa ja arkipäivän vuorovaikutuksen oppimisessa. (Hyland 2003: 8–10).

Vapaaseen kirjoittamiseen liittyen on keskitytty myös kirjoittamiseen prosessina. Oppijoille on haluttu opettaa tekstin suunnittelua, tekstin keskeisen asian määrittelyä ja ratkaisun ehdottamista ja arvioimista tekstissä. Tärkeimpänä ajatuksena on herätellä tarkastelemaan oman kirjoittamisen tapoja ja tyyliä. Tämä tapa ei kuitenkaan yksinään valmista erilaisten tekstilajien kirjoittamiseen, mutta nostaa esiin kirjoittamisen prosessin tarkastelun. (Hyland 2003: 10–14).

Kirjoittamisen opettamisessa tärkeää on yleisesti tekstien sisällön mielekkyys. Oppijoita voidaan valmistaa kirjoittamaan sellaisia tekstejä, joita he tarvitsevat tulevaisuudessa. Tärkeää on myös aiheiden näkökulmasta valita sellaisia sisältöjä, jotka ovat lähellä oppijaa ja siten mielekkäitä kirjoittamisen tai lukemisen kohteita. (Hyland 2003: 14–18). Mielekkyyden näkökulman lisäksi kirjoittajia on hyvä valmistaa tekstien moninaisuuteen ja muuttuvuuteen. Erilaisia tekstejä tulee ihmisen elämässä vastaan ja tekstilajit muuttuvat vielä ajan kuluessa. Koulun päättyessä tekstit saattavat olla jo erilaisia kuin niitä opiskeltaessa.

Kirjoittamisen oppiminen tarkoittaa rakenteiden ja sanaston oppimisen lisäksi tietyn sosiaalisen diskurssin oppimista (Tarnanen 2002: 99). Kieli on väline, jonka avulla hahmotetaan maailmaa. Toisella kielellä kirjoittamisessa tulee harjoitella myös toisen kielen tapaa kielentää asioita. Diskurssin luomisen kyky on yksi niistä taidoista, joita kirjoittajan tulee harjoittaa tekstejä tuottaessaan. Tällöin oppija osaa ilmaista merkityksiä tekstissään sosiaalisesti hyväksyttävällä ja tehokkaalla tavalla. (Tarnanen 2002: 95).

Toisella kielellä kirjoittamisen tutkimuksessa on nostettu esiin ensikielen vaikutus toisella kielellä kirjoittamiseen. Toisella kielellä kirjoitetuissa teksteissä näkyy eroja kirjoitusnormeissa verrattaessa niitä ensikielellä kirjoitettuihin teksteihin. Nämä erot nähdään olevan myös tietyille kirjoituskulttuureille tyypillisiä. Erojen analysoinnin ja vertailun avulla saateen pystyä ennustamaan toisella kielellä kirjoittavan haasteita. (Tarnanen 2002: 91–93). Tässä kontrastiivisessa näkökulmassa toisen kielen kirjoittajien tekstejä ja ensikielellä kirjoittavien tekstejä verrataan toisiinsa. Tutkimuksen avulla on löydetty eroja muun muassa siitä missä kohtaa tekstiä esitetään pääasiat. (Komppa 2012: 17). Suomi toisena kielenä -tekstien tutkimuksessa näkökulma on painottunut enemmän eritasoisten kirjoittajien tekstien vertailuun kuin toisen- ja ensikielen käyttäjien tekstien vertailuun (ks. esim. Mauranen & Piitulainen 2012).

Kirjoittamisen opetuksessa voidaan keskittyä tekstin moniin eri alueisiin, kuten rakenteeseen, merkityksien ja sisällön muodostumiseen, kirjoittamiseen prosessina tai tyyliin. Näiden lisäksi tekstiä voidaan tarkastella tietyn tekstilajin edustajana. Tekstilajilla on aina jokin päämäärä, kuten tiedottaminen tai kuvaaminen. Tämä päämäärä tekee tekstistä tietynlaisen. Samaan tekstilajiin kuuluvat tekstit koostuvat usein esimerkiksi rakenteellisesti samanlaisista osista. Kirjoittamisen opetuksessa tekstin päämäärä ja rakenne nousevat keskiöön, kun tarkastelussa on tietty tekstilaji. (Hyland 2003: 18–22).

Hyland (2003) suosittelee opettajia ottamaan edellä olleista kirjoittamisen tavoista parhaimmat puolet ja noudattamaan opetuksessa niitä. Tärkeää on myös harjoittaa kirjoittamista monin erin tavoin, jotta erilaiset oppijat otetaan huomioon. Toisella kielellä kirjoitettaessa on myös otettava huomioon oppijan kielitaitotaso. Alkavalla kielitaidolla oppijalla ei ole vielä sanavarastoa kovinkaan paljoa eikä tuntemusta opittavan kielen rakenteista. Alkavalla kielitaidolla kirjoittaminen koostuukin lyhyistä ilmauksista ja sanoista. Tällöin esimerkiksi kokonaisen tekstin tuottaminen on vielä hankalaa. Tekstimallin avulla oppija saattaa suoriutua tuetusti laajemmasta kirjoittamisen tehtävästä. Oppija tarvitsee tällöin mallia tekstin rakenteista ja aiheeseen liittyvästä sanastosta. Ilman annettua mallia vaadittava tuottamistehtävä voi olla toisen kielen oppijalle hyvin vaikea.

Toisen kielen oppimisen alussa sujuva kirjoittaminen on sitä, että oppija pystyy ilmaistamaan itseään kirjallisesti. Myöhemmin kirjalliseen ilmaisuun tulee lisää tarkkuutta ja kompleksisuutta. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006: 90). Myöhemmin oppijalta

luonnistuu myös vapaampi kirjoittaminen ilman pitkää tehtävän pohjustusta sekä tekstin ilmaisuuden analyysi. Tähän tutkimukseen liittyvillä oppitunneilla tarkasteltiin kokonaisen tekstin rakenteita ja sanastoa sekä tekstin kokonaisrakennetta. Tutkimuksen informantit hallitsivat tutkimuksen tekohetkellä kielitaidon alkeet.

Kuvasta kirjoittaminen on oiva tehtävä alkeiskielitaidon harjoittamiseen ja testaamiseen (ks. esim. Lampinen, Lyly, Mylläri & Pitkänen 2008). Suullista ja kirjallista tuottamista voidaan arvioida hallitusti valitsemalla opiskeltuihin teemoihin sopiva kuva. Kielenoppimisen alussa kirjoittaminen on tuttujen sanojen ja fraasien tuottamista. Lause- ja tekstimäisyys siis yleensä puuttuvat tuotoksista. Tuottaminen on vaativa prosessi varsinkin toisella kielellä ja silloin kun kirjoittamisesta ei ole paljoakaan kokemusta. Tässä tutkimuksessa mallitekstin käsittelyn toivottiin helpottavan oppijan kirjoittamisprosessia.

2.3.2 Reading to Learn -menetelmä käytännössä

Tekstiä on perinteisesti tarkasteltu sisällön tai kielen näkökulmasta. Systeemis-funktionaalissa teoriassa nämä kaksi näkökulmaa yhdistyvät, kun tutkimuskohteena on tekstilaji. Teorian kehittäjä M. A. K Halliday nostaa kaksi käsitettä keskeiseksi teorian kannalta: tekstilaji ja rekisteri. Tekstilaji on tekstejä yhdistävä tekijä. Samanlaisen päämäärän omaavat tekstit voidaan nimetä samaan tekstilajiin kuuluvaksi. Rekisteri on tietylle tekstilajille tyypillinen sanasto ja kieliooppi. (Shore 2012: 158–161).

Systeemis-funktionaalisen teorian pohjalta on syntynyt genrepedagogiikka, jonka tavoitteena on tuoda tekstien tutkimusta koulumaailmaan ja sen tekstien tarkasteluun. Genrepedagogiikan avulla tekstilajia opetetaan muun muassa nostamalla opetuksessa esiin tekstilajin päämäärän tarkastelu sekä se, miten teksti on kielellisesti rakentunut. Tekstin kieltä tarkastellaan siitä näkökulmasta, miten merkitykset ovat rakentuneet siinä. (Shore 2014: 37–53). Genrepedagogiikan pohjalta on Australiassa kehitelty metodi, jonka avulla tekstejä voidaan opettaa. Tämä Reading to Learn -metodi on kenties tunnetuin genrepedagogiikasta syntynyt opetustapa. Tässä tutkimuksessa Reading to Learn -menetelmän ajatuksia on hyödynnetty jonkin verran aineiston keräämisessä.

Rose ja Martin (2012) ovat kehittäneet Australiassa tekstilajipohjaisen Reading to learn -menetelmän, jossa eri vaiheiden avulla opitaan tekstien tarkkaa lukemista ja sitä kautta

kirjoittamista. Reading to Learn -menetelmä perustuu genrepedagogiikkaan, joka on tekstilajipohjaista tekstitaitojen opetusta. Genrepedagogiikassa tekstien lukemisella tarkoitetaan tarkkaa lukemista niin, että sisällön lisäksi tarkastellaan merkityksien rakentumista tekstissä. Kirjoittaminen pohjautuu myös tähän mallitekstin tarkkaan lukemiseen. (Shore & Rapatti 2014: 5–6).

Reading to Learn -metodissa on kolme eri tasoa sen mukaan, miten tarkasti tekstiä halutaan käsitellä (ks. Martin & Rose 2012). Tekstiä voidaan tarkastella kontekstin ja tekstilajin tarkastelun jälkeen vaiheiden näkökulmasta, lauseen rakentumisen näkökulmasta tai sanan näkökulmasta. Tarkastelun tarkkuus riippuu ryhmästä ja tekstistä. Tarkastelun tavoitteena on avata tekstilajille tyypillisiä ominaisuuksia ja rakentaa uusia tekstejä sen pohjalta. (Kaipainen 2014: 87–93).

Rosen ja Martinin (2012) Reading to learn -menetelmässä tekstiä lähdetään ensin tarkastelemaan sen kontekstin kautta. Ennen tekstin lukemista se valmistellaan (eng. Preparing for reading) niin, että opettaja avaa tekstin taustaa, kontekstia sekä rakennetta. (Martin & Rose 2012: 148–153). Rakennetta avataan tässä kohtaa suullisesti selittämällä sisällön järjestys. Lukemiseen valmistautumisen tarkoitus on esitellä teksti niin, että oppilaat tietävät mitä on tulossa ja osaavat asennoitua käsiteltävään asiaan. Valmistautumiseen kuuluu myös oleellisten ja kenties vaikeiden sanojen selittäminen etukäteen ennen tekstin lukemista. (Kaipainen 2014: 87–88).

Lukemaan valmistautumisen vaiheessa opettaja kertoo myös tekstin vaiheet ja jaksot. Saman tekstilajin teksteistä voidaan löytää toisiaan muistuttavia vaiheita. Esimerkiksi kertomuksissa on yleensä henkilöiden, tapahtumien ja paikkojen esittelyä. Tämän lisäksi esiin nousee jokin ongelma, joka saa henkilöt tuntemaan ja toimimaan. Valmistautuessaan lukemaan tai lukemisen ohessa opettaja voi selittää vaiheiden sisältöä ja tarkoitusta tekstissä. (Rose & Martin 2012: 150–151).

Seuraavaksi opettaja lukee tekstin, minkä jälkeen myös oppilaat saavat tekstin eteensä. Tämän jälkeen alkaa yksityiskohtainen lukeminen (eng. detailed reading). Teksti käydään läpi virke kerrallaan ja tarkasteltavat kohdat osoitetaan esimerkiksi sanoen ”Ensimmäisessä lauseessa...” tai ”lauseen lopussa...” sekä pohjustetun kysymyksen avulla: ”Tässä virkkeessä kerrotaan perheen talosta. Millä sanalla kuvataan, millainen talo on?” Oppilaat etsivät teks-

tistä vastauksen ja se alleviivataan. Opettajan on tärkeä pohtia etukäteen, mitkä kohdat tekstistä olisi tärkeä nostaa esiin alleviivauksen avulla. Alleviivauksen jälkeen käsittelyssä ollut virke voidaan vielä selittää toisin sanoin, jotta ymmärtäminen varmistuu.

Teksti käsitellään näin virke kerrallaan pohjustamalla tarkasteltava kohta sekä esittämällä kysymys. Vastauksen löytymisen jälkeen opettajan on tarkoitus myös kehua oppilasta. Oppilaat eivät joudu ponnistelemaan kovasti, sillä vastaus löytyy yleensä helposti, mutta tarkoituksena onkin onnistumisen kokemuksen saavuttaminen. (Kaipainen 2014: 88–90). Tekstistä on näin nostettu tärkeitä kohtia tarkasteluun sekä luetun ymmärtämistä on edistetty kysymysten avulla.

Ryhmästä riippuen voidaan tekstistä nostaa myös tarkasteluun tiettyjä sanoja, lauseita tai virkkeitä, joiden kirjoittamista harjoitellaan kopioinnin avulla. (Rose & Martin 2012: 213–220). Tämä on yleinen tukikeino kirjoittajille ja lukijoille, jotka tarvitsevat lisää harjoitusta oikeinkirjoituksessa ja tekstin sisäistämisessä. Rose ja Martin (2012) nostavat esiin erilaisia lisäkeinoja Reading to learn -menetelmän tekstinkäsittelyn syventämiseksi. Tarkan lukemisen vaiheessa käsiteltyjä lauseita voidaan kirjoittaa pahvipapereille ja oppilaat saavat opettajan johdolla leikata pahvin tekstin ensin lausemuotoon ja sitten lausekkeiksi. Lopuksi lausekkeet voidaan leikata vielä sanoiksi. Jokaisen leikkausvaiheen jälkeen oppilaat sekoittavat ja järjestävät palaset uudelleen sekä lukevat ne ääneen. Samalla voidaan pohtia kielellisiä kysymyksiä, jotka heräävät lauseista sekä yhdistää lausepalasia toisin kuin tekstissä alkujaan oli. Tämän lisäksi sanojen kirjoitusasua voidaan harjoitella kopioinnin avulla. (Rose & Martin 2012: 214–217).

Mallitekstin analysoinnin jälkeen kirjoitetaan sen pohjalta yhdessä teksti (eng. joint construction). Tavoitteena on noudattaa mallitekstin rakennetta, mutta keksiä tai etsiä uusi sisältö. Teksti suunnitellaan ensin yhdessä niin, että siinä on opeteltavalle tekstilajille sopiva rakenne. Yhteisen kirjoittamisen tarkoituksena on harjoitella tekstilajin soveltamista ensin yhdessä ennen kuin oppilaat kirjoittavat itsenäisesti tekstin. (Kaipainen 2014: 90). Yhteisessä kirjoittamisessa opettajan rooli siirtyy hieman takaa-alalle. Hänen tehtävänsä on ainoastaan tarkastella oikeakielisyyttä. Oppilaat saavat muuten yhdessä koota tekstin niin, että yksi oppilas kerrallaan kirjoittaa. Yhteisen kirjoittamisen jälkeen oppilaat saavat kirjoittaa itsenäisesti oman tekstin mallitekstin pohjalta (eng. individual writing).

Tämän tutkimuksen oppituntien taustalla vaikutti genrepedagogiikan ajatukset ja Reading to Learn -menetelmä siten, että niistä otettiin mallia ja ideoita oppitunneille, mutta menetelmän työtapoja ei noudatettu yhtä tarkkaan. Menetelmää sovellettiin suomi toisena kielenä alkeisopetukseen. Rosen ja Martinin (2012) menetelmästä hyödynnettiin valmistautumista, tarkkaa lukemista, yhteistä kirjoittamista sekä itsenäistä kirjoittamista. Näiden lisäksi malliteksti leikattiin virkkeiksi ja edelleen lausekkeiksi. Tekstipalasten sekoittamisen ja järjestämisen jälkeen niitä luettiin ja merkityksien rakentumisista keskusteltiin. Luvussa 4 kuvataan tarkemmin menetelmän käyttöä tässä tutkimuksessa.

Reading to Learn -menetelmä ei aivan täysin soveltunut tämän tutkimuksen suomi toisena kielenä -opetukseen, koska oppijoiden kielitaito ei ollut tarpeeksi kehittynyt puhumaan kielestä. Menetelmää hieman soveltaen kuitenkin löytyi hyvä tapa käsitellä teksti. Pirskanen ja Kurki (2014) kertovat artikkelissaan kokemuksia Reading to Learn -ohjelman kokeilemisesta ja he toteavat sen sopivan kaikille perusopetuksen tasoille. Heidän Suomi toisena kielenä -opettajansa kokemuksen mukaan menetelmä ei kuitenkaan sovi sellaisenaan vielä alkeiskielitaitoisille. Artikkelissa tuotiin esiin kuitenkin, että tekstien yksityiskohtainen lukeminen ja kysymystekniikan käyttö sopivat myös alkeiskielitaitoisten oppijoiden tekstien opetukseen. Myös tämän tutkimuksen toteutuksessa on päädytty samaan. Kielestä puhuminen alkavalla kielitaidolla on haastavaa, kun sanastoa ei ole riittävästi.

3. Aineisto

Työn aineisto koostuu 13 aikuisen suomen kielen oppijan tekstistä, kahdesta mallitekstistä sekä yhden opetustunnin nauhoituksesta. Tekstit ovat tämän tutkimuksen pääasiallisena tarkastelun kohteena ja opetusnauhoite toimii tekstistä tehtyjen huomioiden vahvistajana ja eräänlaisena kaukupohjana. Tässä luvussa kuvataan ensin tutkimukseen osallistuneita oppijoita ja sen jälkeen tekstejä tutkimuskohteena.

3.1 Tutkimuksen informantit

Työttömiksi ilmoittautuneille maahanmuuttajille voidaan tehdä kielikartoitus, jonka perusteella heidät kartoitetaan sopivalle työvoimapolitiittiselle kielikurssille. Alkukartoituksessa

kartoitetaan hakijan kielitaidon lisäksi muun muassa koulutustaustaa ja valmiuksia opiskelulle. Kartoituksen jälkeen hakijalle etsitään sopiva koulutus. Kotoutumiskoulutuksen putkeen kartoitetaan henkilö, joka on käynyt kouluja ja hallitsee latinalaiset aakkoset. Jos latinalaisten aakkosten hallinnassa esiintyy puutteita, kartoitetaan henkilö luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen.

Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa opiskellaan suomen kielen lisäksi latinalaista kirjainjärjestelmää. Luku- ja kirjoitustaidon koulutus Suomessa kestää keskimäärin 160–200 päivää (OPS 2012: 11). Tämä vaihtelee riippuen opiskelijan koulutustausta sekä etenemisestä. Koulutus on usein jaettu kolmeen moduuliin eli kurssiin. Luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen kuuluu myös erillinen lyhyempi kurssi (50 päivää), joka on tarkoitettu latinalaisen aakkoston tarkkuuden kehittämiseen. Kyseinen kurssi on tarkoitettu eräänlaiseksi valmistavaksi kurssiksi ennen esimerkiksi kotoutumiskoulutusta. Kurssi on oma kokonaisuutensa, jonka suoritettuaan oppija usein jatkaa esimerkiksi kotoutumiskoulutukseen tai luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen muihin moduuleihin kertaamaan tai johonkin muuhun koulutukseen. Koulutuspäivät koostuvat 4–5 tunnista kurssilla opiskelusta sekä kahdesta ohjaustunnista.

Tämän tutkimuksen informantit ohjattiin tällaiselle 50 päivää kestäväälle kurssille. Kurssin tavoitteena on harjoittaa lukemisen tekniikkaa ja vahvistaa latinalaisten aakkosten tuntemusta ja käyttöä. Tavoitteisiin kuuluu myös lukutekniikan kehittäminen tekstitasolle. Lukemisen ja kirjoittamisen tavoitteiden lisäksi kurssin tavoitteisiin kuuluu vahvistaa oppijan opiskelutaitoja ennen jatko-opintoja. (LUKIMO 2015: 30).

Tutkimuksen informantteja oli itsenäisten tekstien kirjoitushetkellä 13 oppijaa paikalla. Tutkimusluvan allekirjoitti 14 opiskelijaa. Kirjoitushetkellä yksi opiskelija oli poissa. Opiskelijat olivat opiskelleet kurssilla noin viisi viikkoa eli 25 opiskelupäivää. Kurssi oli siis puolessavälissä. Viiden ensimmäisen viikon aikana oli käyty erilaisia teemoja läpi, joita muun muassa olivat minä ja perhe, numerot, viikonpäivät, kuukaudet, vuodenajat, sää, luokahuone sekä verbit. Oppijat tunsivat latinalaiset aakkoset, mutta lukemisessa ja kirjoittamisessa esiintyi vielä jonkin verran puutteita. Tällaisia puutteita olivat esimerkiksi vokaalien puuttuminen tai sekoittuminen kirjoitettaessa. Oppijoilla oli erilaiset koulutustaustat kotimaastaan ja Suomesta.

Suomen kielen kirjainjärjestelmä rakentuu latinalaisista aakkosista muiden länsimaisten kielten kanssa yhtäläisesti. Maailmassa on kuitenkin muitakin kirjainjärjestelmiä, joita

osa suomeen tulevista maahanmuuttajista käyttää äidinkielessään. Tämän tutkimuksen informanttien äidinkieliä kirjainjärjestelmät olivat etiopialainen kirjaimisto, arabialainen kirjaimisto, kiinan kirjaimisto ja latinalainen kirjaimisto. Suurin osa informanteista käytti äidinkielessään muuta kuin latinalaista kirjainjärjestelmää. Oppijat hallitsivat kuitenkin jonkin verran myös latinalaisia aakkosia. Toisen kirjaimiston vaikutus näkyy kirjoittamisessa usein tuntemattomien kirjainten puutteellisessa käytössä, vokaaleissa tai tiettyjen kirjainten sekoittumisessa toisiinsa. Kurssilla haetaan tuntumaa suomen lukemiseen ja kirjoittamiseen, vaikka kielitaitoa ei vielä paljoakaan ole.

Kurssin tavoitteisiin kuuluu kehittää lukutaitoa tekstitasolle. Tähän liittyy muun muassa lukekestävyyden kehittyminen, kaikkien äänteiden tuntemus ja pitkien sanojen lukemisen hallitseminen. Oppijoilla ei kuitenkaan ole useinkaan paljoa suomen kielen taitoa tässä vaiheessa, joten kokonaisten tekstien lukeminen voi tuntua raskaalta, kun luetun ymmärtämisessä tulee niin paljon uusia sanoja ja rakenteita vastaan. (LUKIMO 2015: 30–31).

Tämän tutkimuksen yksi tavoite on selvittää genrepedagogiikan tapaisen tekstien tarkan lukemisen mahdollisuuksia lukemisen ymmärtämisen helpottamisessa tekstejä käsiteltäessä. Tarkassa lukemisessa tekstin lauseita ja sanoja elaboroidaan lukemisen lisäksi eli niiden merkityksiä selitetään, liitetään tuttuun tietoon ja syvennetään kohderyhmälle sopivalla tavalla. Mallitekstiä käydään myös monin eri tavoin läpi (ks. Martin & Rose 2012), mikä auttaa kertaamisessa sekä lukemisen syventämisessä. Tällaisen tarkan lukemisen tavoitteena on helpottaa tekstien ymmärtämistä ja soveltamista jatkossa. Tekstit toimivat siis myös sanaston oppimisen pohjana.

Tutkimusta koskevat oppitunnit hajautettiin kolmelle päivälle. Ensimmäisenä päivänä käsiteltiin mallitekstiä, toisena päivänä jatkettiin mallitekstin käsittelyä sekä kirjoitettiin yhteinen teksti. Tämä yhteisen tekstin kirjoittamisen oppitunti nauhoitettiin. Nauhoite kestää noin 44 minuuttia. Tämä nauhoite toimii tekstien lisäksi aineistona. Kolmantena päivänä kerrattiin mallitekstit ja kirjoitettiin itsenäinen teksti. Päiviä ei käytetty kokonaan tutkimukseen liittyviin tehtäviin vaan niihin sisältyi muutakin opiskelua. Oppitunteihin kului kolmena päivänä yhteensä noin 7 tuntia. Oppituntien tavoitteena oli oppia kuvasta kirjoittamista mallitekstien avulla. Tämän tutkimuksen tutkija ja aineiston keräämiseen osallistunut opettaja ovat sama henkilö. Tutkija eli opettaja opetti kurssia viisi viikkoa ennen aineiston keräämistä. Tutkijalla oli siis tietoa ryhmän kielitaitotasosta ennen aineiston keruuta.

3.2 Aineiston tekstit tutkimuskohteena

Tämän tutkimuksen aineistoon kuuluu kaksi mallitekstiä sekä kolmetoista oppijoiden tuottamaa itsenäistä tekstiä. Malliteksti on teksti, joka toimii prototyyppisenä mallina jonkin asian esittämisestä. Sen tarkoitus on toimia yleisenä mallina, jonka kokonaisrakennetta ja lauserakenteita voi soveltaa myöhemmissä teksteissä. Tarkastelemalla mallitekstiä yhdessä oppijoiden kanssa voidaan analysoida merkityksien rakentumista siinä ja ottaa siitä mallia.

Tämän tutkimuksen malliteksti kertoo kahdesta siihen liitetystä kuvasta (ks. liite 1). Kahdesta kuvasta toisessa on perhe ja toisessa talo. Malliteksti antaa siis mallin kuvasta kirjoittamiselle, joka on melko yleinen kirjoittamisen tehtävätyyppi toisen kielen opetuksessa ja testauksessa (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 42–44). Testauksessa kuvien avulla voidaan testata oppijan suullista tai kirjallista tuottamista hallitusti sopivat kuvat valitsemalla. Tietynlaisten kuvien valitsemisella voidaan ohjata tuotoksen sisältöä.

Kuvan lukeminen on kulttuurisidonnainen taito; tietynlaisten kuvien kanssa ja niitä tietyllä tavalla tarkastellen kasvetaan. Tärkeää olisi puhua käsiteltävistä kuvista ennen niihin liittyviä tehtäviä, jotta kuvan tarkoituksenmukainen lukeminen toteutuisi. (Sergejeff 2007: 89). Esimerkiksi Heikkinen (2009) nostaa esiin tutkimuksessaan yhden tutkittavan tulkinnan, jossa oppija oli kuvasta kirjoittamisen tehtävässä tulkinnut pensaan kämmeneksi. Kuvanlukutaitoa on siis myös hyvä harjoittaa ohjatusti. Aikuisopetuksessa varsinkin olisi hyvä käyttää selkeitä valokuvia, sillä niistä tunnistaminen on helpompaa (Marrapodi 2013: 10–15).

Aineiston toinen malliteksti kirjoitettiin oppitunnilla opettajan johdolla oppijoiden kanssa yhdessä. Mallitekstin rakenteita mukaillen kirjoitettiin yhdessä kahdesta uudesta kuvasta, jotka opettaja oli valinnut. Tämä yhteinen teksti noudattaa mallitekstin kokonaisrakennetta ja hyödyntää sen lauserakenteita uuden sisällön esittämisessä. Yhteisen tekstin kirjoittaminen nauhoitettiin myös.

Mallitekstin käsittely sekä yhteinen soveltaminen valmistavat oppijaa tehtävän itsenäiseen tekemiseen. Tässä tutkimuksessa viitataan kahteen mallitekstiin niin, että ensimmäinen on nimeltään malliteksti (Liite 1) ja toinen yhteinen teksti (Liite 2). Yhdessä niistä käytetään monikkomuotoa mallitekstit. Opiskelijoiden kirjoittamat tekstit ovat nimetty teksti-sanan ja numeron avulla: teksti 1–13. Numerot annettiin istumajärjestyksen mukaan. Opiskelijat is-

tuivat itsenäisen kirjoittamisen tunnilla puolikaaren muodossa. Itsenäisen kirjoittamisen aikana opettaja antoi jokaiselle opiskelijalle numeron istumajärjestyksen mukaan. Tekstin 1 kirjoittajan vieressä istui siis tekstin 2 kirjoittaja ja hänen vieressään tekstin 3 kirjoittaja ja niin edelleen. Numeroimisen avulla säilyi nimettömyys.

Mallitekstin käsittelyn ja yhteisen kirjoittamisen jälkeen opiskelijat tuottivat itsenäisesti omat tekstit itse valitsemistaan kuvista. Opiskelijat saivat valita erilaisten kuvien joukosta kuvat perheestä ja talosta. Kaikki kuvat olivat erilaisia.¹ Opiskelijat saivat käyttää kirjoittamisensa apuna mallitekstiä sekä yhteistä tekstiä. Luvussa 4 käsitellään tarkemmin aineiston tekstien rakentumista ja sisältöjä, mutta niistä tuodaan tässä muutama yleinen huomio esiin.

Kuvat, joiden pohjalta oppijat kirjoittivat oman tekstinsä, noudattivat samaa perhe- ja asumisteemaa kuin malliteksteissä. Oppijat saivat valita kuvien joukosta itseä kiinnostavat kuvat. Oppijat kirjoittivat itsenäisesti tekstin näiden kahden valitsemansa kuvan pohjalta. Kaikki kirjoittajat ovat onnistuneesti lukeneet omia kuviaan. Tämä näkyy konkreettisissa kuvissa näkyvissä asioissa, jotka oppijat ovat onnistuneesti nimenneet. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi perheen henkilömäärä ja kuvassa olevien henkilöiden sukupuoli, talon tyyppi ja väri. Teksteissä on myös asioita, jotka eivät näy kuvista: huoneiden lukumäärä, perheen kansalaisuus ja perheenjäsenten iät. Onnistunut kuvista kirjoittaminen kertoo, että nimeämisessä käytettyjä sanoja on osattu soveltaa uusiin kuviin eli ne on opittu.

Oppijat ovat myös soveltaneet tasapuolisesti molempia tekstejä. Tämä on pääteltävissä sanaston ja lauserakenteiden käytöstä. Kaikissa paitsi yhdessä tekstissä on näkyvissä molempien mallitekstien sanastoa ja rakenteita. Yhdessä tekstissä (teksti 9) oli mallinnettu pelkästään mallitekstistä. Tutkijan pelkona oli, että kahden mallitekstin sisältämä tekstimäärä olisi ollut liikaa ja sanat tai lauseet olisivat sekoittuneet tai yhdestä tekstistä mallintamista olisi ollut enemmän. Näin ei kuitenkaan käynyt. Suurimmassa osassa oppijoiden teksteistä näkyy molempien mallitekstien vaikutus sanastossa ja lauserakenteissa.

Malliteksteistä on mallinnettu omiin kuviin sopivia lauseita, sanoja ja rakenteita. Alkavalla kielitaidolla tuottaminen on haastavaa, kun sanastoa ei ole paljoa, joten oppijoiden

¹ Liitteissä (Liitteet 3-7) on esimerkkinä viiden informantin tekstit sekä heidän valitsemansa kuvat.

teksteissä näkyy paljon mallitekstien vaikutusta sanastossa. Kirjoittajat ovat myös kopioineet sanoja hyvin. Malliteksteissä oli paikoin pitkiä sanoja, joissa voisi olettaa näkyvän huolimattomuusvirheitä esimerkiksi diftongeissa, mutta kirjoittajat ovat tehneet tarkkaa työtä.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan tutkimuksen tekstien kokonaisrakennetta sekä lauserakenteita tarkemmin. Luku alkaa mallitekstien rakenteiden kuvaamisella ja jatkuu sen jälkeen oppijoiden teksteihin. Oppijoiden tekstien kokonaisrakenteita, lauserakenteita sekä sanastoa tarkastellaan mallintamisen näkökulmasta. Tuotoksista tarkastellaan mallin käytön näkymistä tekstin eri tasoilla.

4. Mallintaminen tekstin eri tasoilla

Mallintamisella tarkoitetaan tässä toisesta tekstistä soveltamista tai lainaamista. Alkavalla kielitaidolla tuottaminen on vielä hankalaa, kun sanastoa eikä tietoa rakenteista ole paljoakaan. Mallin käyttö tuottamisen apuna helpottaa tätä prosessia. Mallista voi hakea tukea kirjoittamiselle eikä muistia tarvitse rasittaa niin paljoa muutenkin paljon kuluttavassa prosessissa. Tässä tutkimuksessa mallintamisella tarkoitetaan toisesta tekstistä eräänlaista lainaamista ja lainan soveltamista omaan tarkoitukseen. Mallintaminen muistuttaa opiskelijoiden teksteissä paljon kopioimista, mutta tekstiä on myös sovellettu hyödyntämällä esimerkiksi lauserakennetta niin, että yksi sana on muutettu omaan tekstiin sopivaksi.

Tässä luvussa kuvataan ensin mallitekstin käsittelyä ja Reading to Learn -menetelmän soveltamista tutkimuksen oppitunneilla. Tämän jälkeen avataan mallitekstin vaiheita ja lauserakenteita, joista oppijoiden oli mahdollista ottaa mallia omiin teksteihinsä. Tämän jälkeen kuvataan yhteisen kirjoittamisen oppituntia sekä pohditaan yhteisen tekstin vaiheita ja lauseita verrattuna mallitekstiin. Kahden mallin kuvaamisen jälkeen tarkastellaan oppijoiden tekstien mallinnettuja vaiheita ja lauserakenteita sekä sanoja ja lauseita, jotka ovat oppijoiden itse tuottamia.

4.1 Mallitekstit

Reading to Learn -genrepedagogiikassa nostetaan esiin autenttisen tekstin merkitys (ks. Martin & Rose 2012). Tässä tutkimuksessa kuitenkin sopivan mallitekstin löytäminen osoit-

tautui liian hankalaksi, joten päädyin tuottamaan oppitekstin itse. Kyseessä ei myöskään ollut Martinin ja Rosen (2012) määrittämän tekstilajin opettaminen vaan opetustekstin käsittely enemmänkin sanaston, rakenteiden ja kuvasta kirjoittamisen mallina.

Mallitekstin tavoitteena oli antaa malli kahdesta kuvasta kirjoittamiseen. Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (2012) on mainittu kirjoittamisen tavoitteissa, että tavoitteena on oppia kirjoittamaan kuvasta sanoja ja myöhemmin yksinkertaisia päälauseita. Mallitekstiä kirjoittaessani otin huomioon lauseiden tyypit siten, että ne olisivat rakenteeltaan mahdollisimman selkeitä, toistuvia ja mallinnettavia. Mallitekstin tarkoitus oli toimia apuna itsenäisessä kirjoittamisessa. Tarkoituksena oli, että oppijat hyödyntäisivät mallitekstin virkkeitä omissa teksteissään. Näin mallin avulla harjoiteltaisiin kirjoittamista ennen kuin lähdettäisiin täysin itsenäisesti tuottamaan lauseita.

Tutkimuksen toinen malliteksti on yhteinen teksti. Se kirjoitettiin mallitekstin pohjalta yhdessä oppijoiden kanssa. Sen kirjoittamisessa harjoiteltiin mallitekstin soveltamista ja siitä mallin ottamista. Yhteinen teksti toimi mallitekstin kanssa itsenäisen kirjoittamisen mallina. Tällöin oppijoilla oli kaksi tekstiä, joista pystyi ammentamaan sanastoa ja rakenteita omaan tekstiin. Seuraavaksi kuvataan mallitekstien käsittelyä sekä sen sisältöä.

4.1.1 Mallitekstin käsittely oppitunneilla

Aineiston mallitekstiä käsiteltäessä yhtenä tavoitteena oli oppia tapa tarkastella tekstiä kielenkäytön apukeinona. Tavoitteena oli oppia tunnistamaan hyödylliset lauserakenteet, joita voisi myöhemmin hyödyntää omassa tekstissä. Tekstiä käsiteltiin kokonaisuutena, lauseina sekä sanoina. Myös tekstin kokonaisrakennetta tarkasteltiin, minkä tavoitteena oli herätellä tarkastelemaan sitä myös omaa tekstiä kirjoittaessa.

Tutkimuksen oppijat olivat opiskelleet suomea kurssilla viisi viikkoa, joten mallitekstin tarkka lukeminen oli suunniteltu ottaen huomioon suomen kielen taso. Kieliopilliset käsitteet kuten verbi, substantiivi ja inessiivi, jätettiin pois. Käsitteet sana ja lause olivat kurssin opiskelijoille jonkin verran tuttuja suomeksi, joten niitä käytettiin mallitekstiä käsiteltäessä. Kurssin opiskelijoiden koulutaustat olivat hyvin erilaisia. Osa opiskelijoista oli opiskellut aiemmin toista kieltä ja osa ei ollut. Kieliopillisten käsitteiden käytön hyödyllisyys nähtiin olevan vähäinen tässä vaiheessa.

Tutkimuksen itsenäistä kirjoittamista edeltäneet oppitunnit noudattivat genrepedagogiikan sekä Reading to learn -menetelmän ajatuksia osittain. Reading to learn -menetelmän tekstinkäsittelykeinoja sovellettiin alkeiskieliopetukseen. Ajatuksena oli, että kokonaisesta tekstistä lähdetään liikkeelle kohti lauseiden rakentumisen ja merkityksien tarkastelua. Menetelmän työtapoja ei sovellettu suoraan, koska mallitekstinä ei ollut selvää tiettyyn tekstilajiin kuuluvaa tekstiä, vaan opetusteksti. Tekstin vaiheita tarkasteltiin enemmän semanttisesta näkökulmasta, eli miten kerronta jäsenyi asiasta toiseen. Myöskään opiskelijoiden kielitaito ei ihan riittänyt samanlaiseen tekstistä keskusteluun kuin Reading to learn -menetelmässä on tehty.

Tutkimuksen aineiston keräämisprosessi aloitettiin pohjustamalla lukemista ja aihetta (eng. Preparing for reading). Opettaja kertoo tekstin sisällön ja selittää vaikeat sanat etukäteen. Tekstin kontekstin ja sisällön pohjustaminen auttaa lukijaa ennakoimaan tekstiä. Orien-toitumalla tulevaan tekstiin se myös liitetään oppijan omiin kokemuksiin ja tietoihin. Näin pohjustetaan ymmärrystä. (Shore & Rapatti 2014: 11–12).

Tutkimuksen mallitekstistä oli helppo lähteä puhumaan kuvien avulla. Kuvista keskusteltiin ensin yhdessä nimeten niistä asioita, minkä jälkeen opettaja kertoi tarkemmin kuvista kertovan tekstin sisällöstä. Opettaja käytti tässä omia sanojaan eikä lukenut suoraan tekstiä. Omia sanoja käyttäessään opettaja voi mukauttaa kerrontaansa oppijoiden taustoille ja kielitaidolle sopivaksi. Ääneen luettaessa opiskelijat saattavat jäädä pohtimaan yhtä tuntematonta sanaa ja jättää huomiotta muita tekstin sisältöjä. Kertoessaan tekstiä pienissä erissä opettaja pystyy tarkkailemaan ja varmistamaan oppijoiden ymmärrystä. (Marrapodi 2013: 15). Oppijat pystyvät tällöin myös esittämään tarkentavia kysymyksiä opettajan pitäessä taukoja puheessaan. Tekstiä kuunnellessa harvemmin keskeytetään lukija selvennyksen toivossa.

Lukemisen pohjustamisen jälkeen teksti jaettiin opiskelijoille ja se kuunneltiin. Tämän jälkeen teksti myös luettiin yhdessä. Kuuntelun ja lukemisen tavoitteena oli tehdä teksti mahdollisimman tutuksi jo heti aluksi. Oppijoille tuli heti melko tutuksi tekstin sisältö ja sisällön järjestys. Lukiessa ei tällöin tule mitään yllätyksiä. Kurssin sisältöihin kuului myös harjoitella kokonaisten tekstien lukemista, joten tekstin lukemiseen käytettiin aikaa enemmän kuin Reading to learn -metodissa (LUKIMO 2015: 30). Lukemista harjoiteltiin ääneen lukien parin kanssa sekä yhteisesti.

Tekstin lukemisen jälkeen alkoi tarkka lukeminen (eng. Detailed reading), jossa oppija luki virkkeen, minkä jälkeen opettaja elaboroi sen merkityksen ja varmisti näin oppijoiden ymmärryksen. Martinin ja Rosen (2012) tarkan lukemisen vaiheessa opettaja osoittaa kielellisesti sanan tai lausekkeen, joka on tarkastelun kohteena ja oppilas etsii, sanoo ja alleviivaa sen. Opettaja osoittaa tarkastelun kohteen kielellisesti kysymyksen avulla: ”Minkämaalainen perhe on?” tai sanomalla vastauksen paikan lauseessa: ”se löytyy lauseen lopusta.” Tässä tutkimuksessa päätettiin kuitenkin tämän lisäksi vielä leikata koko käsittelyssä oleva virke irti tekstistä. Virkkeen merkityksen elaboroinnin jälkeen kyseinen virke leikattiin kokonaisuudessaan parin kanssa irti muusta tekstistä. Teksti oli tässä vaiheessa jaettu isoilla pape-reilla opiskelijoille pareittain. Käsittely tapahtui siis niin, että opiskelija luki virkkeen, minkä jälkeen opettaja selitti sen toisin sanoin ja sitten virke leikattiin. Näin käytiin läpi kaikki mallitekstin virkkeet. Tämän jälkeen opiskelijoilla oli siis pöydällään malliteksti erillisinä virkkeinä.

Martinin ja Rosen (2012) Reading to Learn -metodissa leikkausta on käytetty muun muassa kirjoittamaan opettelevien lasten opetuksessa. Yhteisen lukemisen ja sanojen tunnistamisen harjoittelun jälkeen lapset leikkaavat tekstistä sellaisia sanoja ja lauseita, joiden kirjoitusasua aiotaan harjoitella. (Martin & Rose 2012: 225–231). Tässä tutkimuksessa kuitenkin oppitunnilla leikattiin ensin kokonainen virke irti tekstistä, jotta tekstin kokonaisrakennetta päästiin harjoittelemaan virkeitä järjestämällä.

Virkkeiden elaboroinnin ja leikkaamisen jälkeen ne sekoitettiin ja järjestettiin uudelleen, jolloin myös pohdittiin tekstin oikeaa järjestystä. Vasta seuraavana päivänä tekstin sisällön kertaamisen ja virkkeiden uudelleen järjestämisen jälkeen opettaja osoitti kielellisesti tarkastelun kohteena olevan sanan tai lausekkeen. Alleviivauksen sijaan opiskelijat leikkasivat kohdan irti virkkeestä. Virkkeet leikattiin siis edelleen lausekkeiksi. Leikkauksen avulla tekstiä työstettiin. Leikkauksen lisäksi ymmärrystä varmennettiin keskustelemalla leikatusta kohdista uudelleen ja uudelleen.

Martin ja Rose (2012) ovat käyttäneet tekstin leikkausta kirjoittamaan opettelevien lasten opetuksessa. Opettajan lukiessa ääneen ja oppilaiden osoittaessa kyseisiä sanoja vahvistuu sanan muodon eli kirjoitusasun tunnistaminen. Myös Marrapodi (2013) nostaa esiin The Sight word approachin yhtenä mahdollisena keinona opettaa aikuisia toisen kielen op-

pijoita lukemaan. Opettaja esittelee sanat yksi kerrallaan isoilla lapuilla toistaen monta kertaa sanoja ja opiskelijat toistavat niitä perässä. Tällöin sanan kirjoitusasun tunnistamista ja lukemista harjoitellaan. (Marrapodi 2013: 11–14).

Mallitekstiä käsiteltäessä opiskelijat lukivat, leikkasivat ja järjestivät tekstin osia monta kertaa, jolloin luultavasti vahvistui ymmärrys muodosta ja merkityksestä. Opiskelijat prosessoivat tekstiä paljon käsitellessään sitä, jolloin sanojen muodot tulivat tutuiksi ja siten nopeasti tunnistettaviksi kun malliteksteistä otettiin mallia omiin teksteihin. (Martin & Rose 2012: 230–231). Tutkimuksen oppijat hallitsivat latinalaisten aakkosten lukemisen sen verran hyvin, että Marrapodin (2013) kuvaamaa keinoa ei tarvinnut harjoittaa yhtä tarkasti. Tekstin lukeminen useaan kertaan riitti auttamaan muodon oppimisessa.

Oppitunnilla leikkauksien jälkeen lauseke- ja sanapalasia yhdistettiin, järjestettiin ja luettiin, jotta tekstiä tulisi prosessoitua mahdollisimman paljon. Tavoitteeksi nousi oppia pohtimaan tekstin järjestystä sekä lauseiden rakentumista. Virkkeitä järjestettäessä opettaja muistutti suullisesti oppijoita laittamaan ne sisällön mukaan järjestykseen niin, että perhettä koskevat virkkeet tulevat ensin ja sitten talosta kertovat virkkeet. Opettaja käytti tässä vaiheita apuna. Mallitekstin vaiheista tarkemmin seuraavassa luvussa.

Tekstin kokonaisrakennetta harjoiteltiin näin järjestämällä tekstin palasia monta kertaa. Järjestettäessä virkkeitä opettaja suullisesti muistutti opiskelijoita laittamaan ensin lauseet perheestä ja sitten talosta. Perheestä kerrottaessa opettaja ohjasi laittamaan ensin koko perheestä kertovat virkkeet, sitten vanhemmista ja viimeiseksi lapsista. Talosta kertovissa virkkeissä käytettiin samanlaista ajatusta siitä, että ensin yleisesti kerrotaan talosta, sen ulkorakenteesta ja sitten vasta sisäosista. Mallitekstin vaiheet on tässä nimetty sisältönsä mukaan sekä opettajan ohjausten pohjalta. Opiskelijoille ei erikseen opetettu vaiheiden nimiä eikä niitä kirjoitettu mallitekstin reunaan Reading to learnin tapaan. Kokonaisrakenteen harjoittelun tavoitteena oli saada oppijat tarkastelemaan omien tekstiensä rakennetta ja asioiden esittämisjärjestystä. Kuvasta saatetaan tuottaa tekstiä siinä järjestyksessä, kun asioita tulee mieleen. Kuitenkin tekstin koheesio on lukijaystävällisempää.

Tekstiä käsiteltiin leikkaamalla sen virkkeet erilleen ja järjestämällä niitä. Tämän lisäksi virkkeistä leikattiin lausekkeita ja sanoja irti, joita myös sekoitettiin ja järjestettiin. Tekstin palasten järjestämisen tavoitteena oli, kokonaisrakenteen oppimisen lisäksi, saada oppijat ymmärtämään lauseen rakentumisen idea. Haastavuutta tähän toi nominatiivin ja

inessiivin ero esimerkiksi sanoissa *Talo* ja *Talossa*. Rakentamalla virkkeitä uudelleen pohdittiin yhdessä myös saman sanan erilaisia muotoja. Lopuksi myös alleviivattiin omista kokonaisista malliteksteistä lauseiden alut, jotta mallitekstin hyödyntäminen seuraavissa vaiheissa helpottuisi. Reading to learn -metodissa alleviivataan kohdennetut sanat eikä lauseiden alkuja (Martin & Rose 2012: 213–214). Itsenäisen kirjoittamisen kannalta nähtiin kuitenkin parhaaksi alleviivata sellaisia osia, joita oppijat tulisivat hyödyntämään omissa teksteissään.

Mallitekstiä prosessoitiin näin lukemisen, leikkauksen sekä keskustelun avulla. Mallitekstiin liittyen oppijat vastasivat kotitehtävänä myös kirjallisiin luetun ymmärtämisen kysymyksiin sekä tekivät tekstistä puuttuva sana -tehtävän (ks. liite 1).

4.1.2 Mallitekstin kokonaisrakenne

Aineiston malliteksti on tutkijan kirjoittama teksti, jonka tavoitteena on toimia mallina kahdesta kuvasta kirjoittamiselle. Malliteksti on kirjoitettu juuri kyseiselle ryhmälle sopivaksi sanavalintojen ja lauserakenteiden näkökulmasta. Tarkoituksena oli kirjoittaa malli, jossa yhdistyisi aiemmin opittuja ja uusia asioita. Perheteema oli ryhmälle tuttu asia, sitä oli käsitelty ensimmäisinä viikkoina. Mallitekstin toinen aihe asuminen oli uusi teema opiskelijoille. (ks. OPS 2012: 14). Asumisteemaa oli käsitelty kurssilla vain itsestä kertomisen yhteydessä fraasin *Minä asun Helsingissä* avulla. Tutkimuksen toteuttamista edeltävänä päivänä oli ryhmän kanssa aloitettu hieman asumisteemaa käyden läpi teemaan liittyvää sanastoa.

Mallitekstiä käsiteltiin monin eri tavoin oppitunneilla (ks. luku 4.1.1). Mallitekstin leikkaamisen yhteydessä virkkeitä sekoitettiin ja järjestettiin monta kertaa. Tällöin opettaja muistutti myös mallitekstin järjestyksestä: ALOITUS, PERHE, VANHEMMAT, LAPSET, ASUMINEN, TALO, HUONEET ja LOPETUS. Vaiheet koostuvat 1–3 virkkeestä. Vaiheet on nimetty niiden sisällön mukaan.

Mallitekstiä käsiteltäessä tarkasteltiin tekstin kerronnan järjestystä sekä sen mahdollisia kielellisiä piirteitä. Kerronnan järjestystä harjoiteltiin järjestämällä tekstin lauseita usean kerran kerronnallisesti sopivaan järjestykseen eli sellaiseen, että kerronnalla on esimerkiksi aloitus ja lopetus. Näiden lisäksi kerronta etenee niin, että perheestä kerrotaan ensin ja sen jälkeen asumisesta. Nämä kaksi aihetta pidetään erillään niin, ettei joka toinen virke kuvaa perhettä ja joka toinen heidän asumistaan. Kahdesta kuvasta kirjoittamisessa siis ensin

kuvataan toista kuvaa ja tämän jälkeen toista. Seuraavassa esimerkissä mallitekstiin on merkitty vaiheet, joita käytettiin oppitunneilla mallitekstin järjestämisessä:

Esimerkki 1

ALOITUS	Tässä on perhe ja heidän koti.
PERHE	Perhe on suomalainen. Perhe on iso. Perheessä on isä, äiti ja kolme lasta.
VANHEMMAT	Isä on 44 vuotta ja äiti on 39 vuotta.
LAPSET	Tyttö on 9 -vuotias ja poika on 5 vuotta vanha. Perheessä on myös pieni vauva, joka on 8 kuukautta.
ASUMINEN	He asuvat Suomessa vanhassa talossa.
TALO	Talo on omakotitalo. Talossa on kaksi kerrosta. Talo on harmaa.
HUONEET	Talossa on olohuone, keittiö, makuuhuone ja kaksi lastenhuonetta.
LOPETUS	Kuvassa on talvi ja talossa on kylmä.
(Malliteksti)	

Mallitekstin vaiheita ovat siis ALOITUS, PERHE, VANHEMMAT, LAPSET, ASUMINEN, TALO, HUONEET ja LOPETUS. Vaiheet on nimetty niiden sisällön mukaan. Esimerkiksi PERHE-vaiheen virkkeet sisältävät tietoa koko perheestä. Tavoitteena tekstin vaiheisiin järjestelyllä oli auttaa opiskelijoita hahmottamaan tekstin kerronnan järjestystä. Mallitekstin kokonaisrakenteen kaikki osat on tässä nimetty vaiheiksi. Genrepedagogiikassa tekstilajilla on vaiheiden lisäksi myös jaksoja, jotka tarjoavat tarkennuksia ja lisätietoa vaiheiden sisältöihin. Mallitekstissä jaksoiksi voitaisiin nimetä VANHEMMAT, LAPSET, TALO, ja HUONEET. Nämä ovat muita osia tarkentavia ja lisäinformaatiota tarjoavia. Opiskelijoille ei kuitenkaan tuotu tätä osien erillaisuutta esiin opetuksessa ajanpuutteen takia. Opetuksessa mallitekstin kaikkia vaiheita tarkasteltiin yhdenvertaisina. Seuraavaksi tarkastellaan mallitekstin vaiheita yksitellen. Mallitekstin ensimmäinen vaihe on ALOITUS. Se koostuu yhdestä virkkeestä.

ALOITUS

Tässä on perhe ja heidän koti.

Virkkeessä on kaksi lausetta, jotka kuvaavat yhdistävästi kahta kuvaa. ALOITUS-vaihe esittelee tekstin kaksi käsiteltävää aihetta: perheen ja kodin. Virke koostuu eksistentiaalilauseesta. Virkkeen ensimmäisessä lauseessa on eksistentiaalilauseelle tyypillinen paikanilmaus sekä *olla*-verbi (VISK §893). Alkavalla kielitaidolla oppija osaa muodostaa peruslauseita, mutta tällainen yhdyslause saattaa olla jo hieman hankala. Lauseilla on yhteinen inessiivimuotoinen pronomini sekä verbi virkkeen alussa, mikä saattaa sekoittaa oppijoita.

Virkkeen toisessa lauseessa oleva *heidän koti* -lauseke muodostuu substantiivista ja sitä määrittävästä persoonapronominista, joka on genetiivimuodossa. Tämä genetiivimuoto

herätti useita kysymyksiä oppitunneilla. Vain kaksi kirjoittajaa mallinsi sen oman tekstinsä alkuun. Sitä ehdotettiin myös yhteisen kirjoittamisen lopussa talosta kirjoittamisessa, mutta hylättiin opettajan toimesta sopivamman lauseen tieltä. Lauseketta ehdotettiin yhteisessä kirjoittamisessa vasta talosta kertomisen vaiheen alkuun. Viisi oppijaa käytti omassa tekstissään aloituksen yhdyslausetta talovaiheen alussa myös. Talosta kertomisen alkuun kaivattiin siis myös eräänlaista ALOITUS-vaihetta.

ALOITUS-vaiheen jälkeen alkaa perheteema, joka oli siis tuttu opiskelijoille. Perheteema jakautuu kolmeen vaiheeseen: PERHE, VANHEMMAT ja LAPSET. Isoin vaihe näistä on ensimmäinen PERHE-vaihe, jossa esitellään perhettä kokonaisuudessaan:

PERHE

Perhe on suomalainen. Perhe on iso. Perheessä on isä, äiti ja kolme lasta.

PERHE-vaihe koostuu kolmesta virkkeestä. Kaksi ensimmäistä virkettä ovat kopulalauseita. Niillä on verbinä *olla*-verbi ja ne kuvaavat tiloja. Teemapaikalla olevaa *perhe*-subjektia määrittävinä sanoina ovat adjektiivit: *suomalainen* ja *iso*. Kolmas virke on eksistentiaalinen. Teeman paikalla on *perhe*-sanana inessiivimuoto ja reeman paikalla substantiivit *isä*, *äiti*, *lasta*, joista viimeisintä määrittää numeraali *kolme*. *lapsi*-substantiivi esiintyy numeraalin kanssa partitiivimuodossa *lasta*. *lapsi*-sanana nominaali- ja partitiivimuodot eroavat toisistaan kirjoitusasultaan niin, että sanan tunnistettavuus vaikeutuu (ks. esim. Heikkinen 2009: 17–24).

Aineistossa neljässä oppijan tekstissä *lapsi*-sanana partitiivimuotoa oli käytetty oikein, kun taas kaksi kertaa virheellisesti. Tällöin *lapsi*-sanaa oli käytetty numeraalin kanssa nominaalimuodossa partitiivimuodon sijaan. Näissä kahdessa tekstissä malliteksteissä olleet mallit ovat saattaneet sekoittaa. Yhteisessä kirjoittamisessa perheestä kertovaan virkkeeseen opiskelijat tarjosivat ehdotukset: yksi lasta, kaksi lasta, yksi vauva, vauva ja yksi lapsi. Lopulta yhdessä päädyttiin: *Perheessä on isä, äiti ja lapsi*. Tällöin saatiin malleihin *lapsi*-sanasta kaksi eri muotoa: *lapsi* ja *lasta*. Sanan nominaalimuotoa käytettiin kahdessa tekstissä.

PERHE-vaiheen jälkeen mallitekstissä tulee VANHEMMAT ja LAPSET -vaiheet, joissa ilmaistaan kuvassa olevien perheenjäsenten iät:

VANHEMMAT

Isä on 44 vuotta ja äiti on 39 vuotta vanha.

LAPSET

Tyttö on 9 -vuotias ja poika on 5 vuotta vanha. Perheessä on myös pieni vauva, joka on 8 kuukautta.

VANHEMMAT-vaihe koostuu yhdestä virkkeestä. Virke sisältää kaksi kopulalauseetta, jotka ovat rinnasteisessa suhteessa toisiinsa. Vanhempien iät on ilmaistu substantiivilausekkeiden *X vuotta* ja *X vuotta vanha* avulla. Molemmat tavat ilmaista ikää ovat hyviä. LAPSET-vaiheessa on myös kolmas tapa ilmaista ikää: *X-vuotias*. Mallitekstissä esiintyy kaikki kolme rakennetta iän ilmaisemiselle. Kolmessa oppijoiden teksteistä esiintyy myös kolme tapaa. Neljässä oppijoiden teksteistä esiintyy kaksi tapaa ja kuudessa oppijoiden tekstissä esiintyy vain yksi tapa ilmaista ikää. Yhteisessä tekstissä esiintyi myös vain yksi tapa. Iästä kertomisen rakenne on onnistunut mallinnuksen kannalta hyvin; vain yhdessä tekstissä esiintyy väärin mallintunut rakenne:

Esimerkki 2

Tässä on perhe.

Perhe on amerikkalainen. Perhe on pieni. Perheessä on isä, äiti ja kaksi lapsi.

Isä on 38-vuotias ja äiti on 35-**vuotias vanha**.

Poika on 10-vuotias ja tyttö on 6-**vuotias vanha**.

He asunvat Suomessa uudessa talossa.

Talo on omakotitalo. Talossa on kaksi kerrosta. Talo on punainen.

Talossa on olohuone, keittiö, makuuhuone ja kaksi lastenhuonetta.

Kuvassa on kesä ja talossa kaunis.

(Teksti 4)

Rakenteessa on mennyt sekaisin *vuotta* ja *vuotias* -sanat. Iästä kertomisen rakenne on mielenkiintoinen, koska sille on jopa kolme ilmaisutapaa malliteksteissä ja niitä on kaikkia hyödynnetty melko onnistuneesti oppijoiden teksteissä. Kolme erilaista mallia eivät ole sekoittaneet opiskelijoita.

LAPSET-vaiheen toinen virke koostuu päälauseesta ja alisteisesta sivulauseesta. Mallitekstissä esiintyy vain yksi alisteinen sivulause. Mallitekstiä käsiteltäessä relatiivipronominia *joka* pohdittiin yhdessä paljon. Relatiivipronominin viittaussuhde osoittautui hieman hankalaksi käsittää. Virkkeessä oli myös toinen tuntemattomampi sana *myös*-partikkeli, joka herätti keskustelua oppitunneilla. Tämä mallitekstin ainoa sivulause pohditutti opiskelijoita paljon mallitekstin käsittelyssä.

Perheestä kertovan osan jälkeen mallitekstissä alkaa asumisesta kertova osa. Perheku-
van lisäksi tekstin pohjana on kuva talosta, joka yhdistetään perheeseen niin, että siinä on
heidän kotinsa. ASUMINEN-vaihe alkaa intransitiivilauseella, jossa on mallitekstin ainoa *asua*-
verbi. Mallitekstissä esiintyy siis vain kaksi verbiä: *olla* ja *asua*.

ASUMINEN

He asuvat Suomessa vanhassa talossa.

Verbi *asua* esiintyy mallitekstissä monikon kolmannessa persoonassa ja saa olosijaisen täy-
dennyksen inessiivimuodossa (VISK §1225). Tämä vaihe aloittaa tekstin toisen osan, jossa
kuvataan perheen asumista. Asumisteema oli tuntemattomampi teema verrattuna perhetee-
maan. Teeman käsittely oli aloitettu kurssilla vähän ennen aineiston keruuta. Haastavuutta
kirjoittamiseen toi myös se, että asumisen kirjoittamista pohjustamassa oli vain kuva talosta
ulkoa. Opiskelijan tehtävänä oli kuvitella talon sisäosat perheelle sopivaksi. Opiskelijat pää-
sivät näin käyttämään mielikuvitustaan ja tuottamaan vapaasti virkkeitä kodista.

ASUMINEN-vaihetta seuraava vaihe kuvaa talon ominaisuuksia ulkopuolelta. Tämä
vaihe on nimetty TALO-vaiheeksi. TALO-vaiheessa on kolme virkettä:

TALO

Talo on omakotitalo. Talossa on kaksi kerrosta. Talo on harmaa.

Vaiheessa on kaksi kopulalauseetta sekä yksi eksistentiaalilause. Jokainen virke alkaa *talo*-
sanalla, jonka olisi voinut korvata ensimmäisen kerran jälkeen pronomiinilla *se* (*siinä*) sidos-
teisuuden luomiseksi. Mallitekstistä haluttiin kuitenkin tehdä toistuva, joten päädyttiin jät-
tämään sidostesanat pois. Kielitaidon kehittyessä sidosteisuus lisääntyy, mutta aluksi se on
vaikea asia hahmottaa (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 42).

HUONEET

Talossa on olohuone, keittiö, makuuhuone ja kaksi lastenhuonetta.

HUONEET-vaiheessa on yksi eksistentiaalilause, jossa huoneita nimetään luettelomaisesti.
Tutkimusta edeltävänä päivänä käsiteltiin opiskelijoiden kanssa huonesanoja ja talotyypp-
pejä, joten nämä nominat olivat hieman tuttuja. Huoneista keskusteltiin verbien avulla niin,
että yhdessä pohdittiin mitä eri huoneissa tehdään yleensä. Käsitteiden kohdalla esiintyi kui-
tenkin merkityskeskustelua vielä yhteisessä kirjoittamisessa.

Vaiheen luettelomainen lauserakenne nousi oppitunnilla myös keskusteluun. *ja*-sanin paikka virkkeen lopussa herätti keskustelua. Seitsemässä tekstissä esiintyy samalla tavalla pilkuilla ja yhdellä *ja*-sanalla erotettu luettelo huoneista. Kuudessa muussa tekstissä huonetta kuvaavaa yhdyslausetta ei esiinny ollenkaan tai huoneiden nimet on erotettu usealla *ja*-sanalla. Luettelorakenteelle saa mallin HUONE-vaiheen lisäksi PERHE-vaiheesta. Luettelomainen lauserakenne mallintui yleisesti hyvin opiskelijoiden teksteihin.

HUONE-vaiheen virkkeessä olevat substantiivit ovat nominatiivimuodossa lukuun ottamatta viimeisenä olevaa lastenhuonetta. *lastenhuone*-sanin edessä on numeraali *kaksi*, jonka kanssa sana esiintyy partitiivimuodossa *lastenhuonetta*. Sana ei mallintunut yhteisessä kirjoittamisessa yhteiseen tekstiin, joten mallitekstissä oli ainoa malli *lastenhuone*-sanalle. Sanan esiintyminen partitiivimuodossa mallintui myös oppijoiden teksteihin yhtä tekstiä lukuun ottamatta: *Talossa on olohuone, keittiö, makuuhuone ja yksi lastenhuone.* (teksti 13). Oppija on tuottanut sanan nominatiivimuodossa, vaikka mallina oli pelkästään partitiivimuoto. Hän on myös tuottanut numeraalin *yksi* sanan eteen, mutta ei muiden huonesanojen eteen.

lastenhuone-sanin kanssa esiintyi oppijoiden teksteissä aina numeraali. Kolmessa tekstissä numeraali on *yksi*, johon ei tarvitse liittää partitiivimuotoa. Numeraalin *yksi* kirjoittaminen substantiivin kanssa ei tässä ole tarpeellista. Kuitenkin *lastenhuone*-sanin kanssa esiintyy kaikilla sitä soveltaneilla numeraali. Mallitekstin malli on ohjannut kirjoittamaan sanan kanssa numeraalin, mutta muiden huoneiden kanssa ei.

LOPETUS

Kuvassa on talvi ja talossa on kylmä.

LOPETUS-vaiheessa on yhdyslause, joka koostuu eksistentiaalilauseesta ja tilalauseesta. Viimeinen virke on melko vaikea ilmaistessaan abstrakteja asioita, kuten talvea ja kylmyyttä. Virke ei mallintunut yhteiseen tekstiin, joten LOPETUS-vaiheelle oli vain yksi malli. Yhdestä mallista huolimatta yhdeksässä oppijan tekstissä esiintyi LOPETUS-vaihe. Näistä viisi ovat lauserakenteeltaan yhdyslauseita mallin mukaan, kun taas loput neljä koostuvat kahdesta tai kolmesta erillisestä lauseesta.

Malliteksti on tutkijan kirjoittama teksti kahdesta kuvasta. Tekstin tavoite on toimia mallina kuvasta kirjoittamisen tehtävässä. Mallitekstin kirjoittamisen tavoitteena oli selkeys, toistuvuus ja mallintamisen hyödyllisyys. Malliteksti on selkeä koostuessaan suurimmaksi

osaksi päälauseista. Se on toistuva lauserakenteidensa puolesta; siinä esiintyy paljon eksistentiaali- ja kopulalauseita. Virkkeet rakentuvat yksinkertaisista lauseista ja yhdyslauseista. Mallitekstissä on myös yhdyslauseita ja yksi sivulause. Sivulause ei mallintunut yhteiseen tekstiin. Siitä on siis vain yksi malli.

4.1.3 Yhteisen kirjoittamisen oppitunti

Mallitekstin käsittelyn jälkeen yhdellä oppitunnilla kirjoitettiin yhdessä yhteinen teksti. Kirjoittamiseen otettiin mallia mallitekstistä. Kuvasta kirjoittamista harjoiteltiin näin mallin avulla yhdessä. Yhdessä päätettiin tekstin sisältö ja yhdessä kirjoitettiin testi. Tämä yhteinen teksti toimi mallitekstin lisäksi itsenäisen kirjoittamisen tukena.

Mallitekstin käsittelyn jälkeen alkoi yhteisen kirjoittamisen vaihe (Martin & Rose 2012: 162–170), jossa kirjoitettiin yhdessä uusi teksti mallitekstiä hyödyntäen. Tässä tutkimuksessa tämä yhteisen tekstin kirjoittamisen oppitunti myös nauhoitettiin. Yhteinen kirjoittaminen alkoi kahdesta uudesta kuvasta puhumisella. Kuvat jatkoivat samaa kaavaa eli ne sisälsivät kuvan perheestä ja kuvan talosta. Opettaja oli valinnut kuvat. Kyseisten kuvien valinnan taustalla vaikutti mahdollisuus erilaisen sanaston tuottamiseen. Kuvissa oli kokonpanoltaan erilainen perhe sekä omakotitalon sijaan kerrostalo.

Yhteisen kirjoittamisen vaiheessa kehitellään yhdessä uusi sisältö mallitekstin mukaiselle tekstile. Esimerkiksi kertomuksen tekstilajia käsitellessä ideoidaan uusi tarina ja uudet päähenkilöt. Ideoita kootaan taululle, minkä jälkeen niistä valitaan paras. Tämä vaihe jäi tutkimuksen yhteisen kirjoittamisen vaiheesta pois. Myöhemmin ajateltuna taululle olisi ollut hyvä kerätä yhdessä sovitut tiedot kuvan perheestä ja heidän asunnostaan. Yhteisessä kirjoittamisessa käytiin tätä keskustelua samalla kun tekstiä kirjoitettiin. Sovittujen sisällön tietäminen olisi antanut nopeimmille mahdollisuuden pohtia etukäteen tulevia lauseita. Sovitut sisällöt olisivat myös opettaneet kirjoittamisen suunnittelua, jota olisi voinut soveltaa myös jatkossa.

Oppitunnilla puhuttiin uusista kuvista, minkä jälkeen lähdettiin yhdessä kirjoittamaan uutta tekstiä lause kerrallaan. Reading to learn -metodissa yhteisessä kirjoittamisessa oppijat tuottavat yhdessä tekstin ja opettaja toimii vain oikeinkirjoituksen tarkastajana. Tässä kuitenkin opettajan rooli oli hieman suurempi. Yhteisessä kirjoittamisessa hyödynnettiin sane-lun periaatetta kirjoittamisessa. Yhdessä oppijoiden kanssa pohdittiin kuviin sopiva lause,

jonka jokainen kirjoitti vihkoonsa opettajan sanellessa lausetta, johon oli yhdessä päädytty. Lauseen sanelemisen jälkeen yksi oppija tuli kirjoittamaan lauseen tietokoneella, josta teksti heijastettiin taululle. Tähän työtapaan päädyttiin, koska tutkija oli aiemmin huomannut oppijoiden keskittymisen herpaantuvan pelkästä kirjoittamisen katsomisesta.

Esimerkki 3

opettaja: okei

opiskelija 1: perhe on

opiskelija 2: perhe on suomalainen

opettaja: perhe on okei onko suomalainen

opiskelija 1: suomalainen joo

opettaja: okei

opiskelija 3: amerikkalainen

opettaja: vai laitetaanko amerikkalainen?

opiskelija 4: joo

opettaja: elii perhe on

opiskelija 3: amerikkalainen

opettaja: amerikkalainen kirjoita ensin vihkoon (opiskelija on nousemassa kirjoittamaan tietokoneella) perhe on amerikkalainen. a-me-rik-ka-lai-nen (sanaa toistetaan usean kerran)

opettaja: onko (opiskelijan nimi) valmis? tule. (opiskelija kirjoittaa tietokoneella heijastettuna kaikille) --- hyvä.

opiskelija 1: perhe on pieni

(nauhoite)

Sanelu oli työtapana hyvä siitä, että tuttujen kohtien saneleminen sujui hyvin ja uudet sanat toivat haastetta. Tällöin koko lauseen verran ei tullut kuormittavaa informaatiota. Esimerkistä 3 voi nähdä, että *perhe on* -lauseenalkua toistettiin kaksi kertaa, kun taas uusi sana *amerikkalainen* toistettiin useaan kertaan myös tavuttaen. Sanelu työtapana johti kuitenkin opiskelijoiden nopeaan väsymiseen. Väsymyksen huomasi muun muassa yhden oppijan sanoessa tekstin olevan valmis perheestä kertomisen jälkeen.

Yhteisessä kirjoittamisessa opiskelijat suurimmaksi osaksi ehdottivat lauseita ja opettajan tehtäväksi jäi muokata lauseiden oikeakielisyyttä ja toimia lopullisena sisällön valitsi-

jana. Esimerkiksi edellä olevassa nauhoituksessa opettaja päättää ottaa kolmannen opiskelijan ehdotuksen amerikkalaisuudesta, koska halusi teksteihin erilaista sanastoa. Opettaja yritti mahdollisimman vähän ohjata kirjoittamista. Opettaja antoi sopivan aloituksen ainoastaan kirjoittamisen alussa, muuten oppijat tuottivat vapaasti lauseita mallitekstiä hyödyntäen. Virkkeiden järjestystä tarkasteltiin kunnolla vasta koko tekstin valmistuttua. Yhteisen kirjoittamisen lopussa opettaja kehotti vertaamaan tuotosta mallitekstiin. Vertailun avulla pohdittiin virkkeiden järjestystä ja tekstin kokonaisrakennetta. Perhettä koskeva osa pysyi muuttumattomana, mutta asuntoa koskevaan osaan tehtiin muutoksia lauseiden järjestykseen.

ennen muutoksia:

Kerrostalo on sininen. Talossa on kaksi olohuonetta ja makuuhuone. He asuvat Suomessa uudessa talossa. He asuvat kerrostalossa.

muutosten jälkeen:

He asuvat Suomessa uudessa talossa. He asuvat kerrostalossa. Kerrostalo on sininen. Talossa on kaksi olohuonetta ja makuuhuone.

Virkkeiden järjestystä muutettiin siis niin, että talokuvasta kertova osa tekstiä alkaa ASUMINEN-vaiheella. Tämän jälkeen tulevat TALO- ja HUONE-vaiheet. Ajatuksena on, että yleisestä informaatiosta eli asunnon paikasta siirrytään tarkempaan eli talon rakenteeseen.

Seuraavaksi tarkastellaan yhteisen tekstin vaiheita ja lauserakenteita verrattuna mallitekstiin. Näin vertailemalla nostetaan esiin kahden mallin erot ja yhtäläisyydet. Yhteisen tekstin tavoitteena, opettajan näkökulmasta, oli ohjata siitä sanastollisesti mahdollisimman erilainen kuin mallitekstistä, sillä kahdesta mallista haluttiin tehdä mahdollisimman hyödyllisiä ja monikäyttöisiä mallinnettavia. Tämä tavoite vaikutti myös kuvien valitsemisen taustalla. Erilaiset kuvat ohjasivat erilaiseen sanastoon.

4.1.4 Yhteisen tekstin kokonaisrakenne

Yhteisen tekstin vaiheet noudattavat mallitekstin kokonaisrakennetta suurimmaksi osaksi. Ainoa ero on LOPETUS-vaiheen puuttuminen yhteisestä tekstistä. Vaiheet ovat myös samassa

järjestyksessä kuin mallitekstissä. Yhteisen kirjoittamisen oppitunnin lopuksi tekstin vaiheita verrattiin mallitekstin vaiheisiin, jolloin asuntokuvasta kertovien lauseiden järjestystä vaihdettiin, jotta ASUMINEN-vaihe aloittaisi aiheen käsittelyn.

Esimerkki 4

ALOITUS	Tässä on perhe.
PERHE	Perhe on amerikkalainen. Perhe on pieni. Perheessä on isä, äiti ja lapsi.
VANHEMMAT	Isä on 37 -vuotias ja äiti on 32 -vuotias.
LAPSET	Vauva on 7 kuukautta.
ASUMINEN	He asuvat Suomessa uudessa talossa.
TALO	He asuvat kerrostalossa. Kerrostalo on sininen.
HUONE	Talossa on kaksi olohuonetta ja makuuhuone.
(Yhteinen teksti)	

Yhteisen tekstin vaiheet noudattavat samaa järjestystä kuin mallitekstissä, mutta lauserakenteet tarjoavat hieman vaihtelevuutta. Yhteinen teksti alkaa samalla tavalla ALOITUS-vaiheella:

ALOITUS

Tässä on perhe.

Eksistentiaalilause liittää tekstin alun vain yhteen kuvaan. Mallitekstin mukainen yhdyslause puuttuu siis tekstistä. Yhteisen kirjoittamisen alussa opiskelijat ehdottivat opettajalle ensin toista lausetta, jolla aloittaisi tekstin, mutta opettaja nosti esiin aloituksen aloittamalla sanomaan lauseen alkua. Tämä oli ainoa kerta, kun opettaja ohjasi näin paljon mitä seuraavaksi kirjoitetaan. Muuten opettaja toimi vain oikeakielisyyden kontrolloijana ja sisällön päättäjänä ristiriitatilanteessa. Oppijat suosivat tätä aloitusta: yhdeksän oppijaa aloitti tekstinsä samanlaisella eksistentiaalilauseella. Yhdyslause rakenteena ja *heidän*-persoonapronomini saattoivat jäädä sen verran tuntemattomiksi käsittelyssä, että niitä ei mallinnettu yhtä helposti.

PERHE, VANHEMMAT ja LAPSET -vaiheet noudattavat mallitekstiä melko tarkasti. Ero tekstien välillä näkyy enimmäkseen sanastossa:

PERHE

Perhe on amerikkalainen. Perhe on pieni. Perheessä on isä, äiti ja lapsi.

VANHEMMAT

Isä on 37 -vuotias ja äiti on 32 -vuotias.

LAPSET

Vauva on 7 kuukautta.

Lapsista kertovassa vaiheessa ei ole sovellettu mallitekstin alisteista sivulausetta. Yhteisessä tekstissä on siis pelkästään päälauseita. Virkkeet noudattavat mallitekstin mukaisia lauserakenteita. Erilaisten kuvien johdosta perhettä määrittävät nominat ovat kuitenkin erilaisia: *amerikkalainen, pieni, lapsi*. Perheen kansalaisuutta pohdittaessa ryhmä ehdotti perheen olevan suomalainen samoin kuin mallitekstissä (ks. esimerkki 3), mutta opettajan tavoitteena oli rohkaista opiskelijoita erilaiseen nimeämiseen. Opettaja valitsikin yhden opiskelijan ehdotuksen amerikkalaisuudesta. Erilaiseen sanastoon rohkaistiin, jotta oppijat rohkaistuisivat nimeämään asioita eri tavalla myös omissa teksteissään.

Toisesta kuvasta kertova osa muodostuu mallitekstin kanssa samanlaisista vaiheista. Yhteisessä kirjoittamisessa virkkeet muodostettiin kuitenkin ensin eri järjestykseen. Lopuksi opettajan johdolla lauseiden järjestystä vielä muokattiin.

ennen muutoksia:

(TALO) *Kerrostalo on sininen.* (HUONE) *Talossa on kaksi olohuonetta ja makuuhuone.* (ASUMINEN) *He asuvat Suomessa uudessa talossa.* (TALO) *He asuvat kerrostalossa.*

muutosten jälkeen:

ASUMINEN *He asuvat Suomessa uudessa talossa.*

TALO *He asuvat kerrostalossa. Kerrostalo on sininen.*

HUONE *Talossa on kaksi olohuonetta ja makuuhuone.*

Yhteisessä kirjoittamisessa talosta lähdettiin kirjoittamaan ilman, että opettaja kohdensi huomiota taloon. Yksi opiskelijoista ehdotti LAPSI-jakson jälkeen: Kerrostalo väri sininen. Opettaja korjasi *olla*-verbin virkkeeseen. Myös seuraava huoneita käsittelevä lause tuli kokonaan opiskelijoilta. ASUMINEN-vaiheen virkkeen tuotti yksi opiskelija, joka nosti sen esiin mallitekstistä. Opiskelija luki lauseen suoraan ja opettajan johdolla lausetta muokattiin sopimaan uuteen kuvaan. Opiskelija huomasi lauseen hieman aiemmin jo, mutta toinen lause oli tällöin kesken. Opiskelijat ottivat vaihtelevasti mallia mallitekstistä yhteisessä kirjoittamisessa. Edellä ollut opiskelija seurasi tarkasti mallitekstiä, sillä huomasi virkkeen aiemmin.

Asumisesta kertovat virkkeet tuotettiin eri järjestyksessä kuin mallissa, mutta perheestä kertovat virkkeet samassa järjestyksessä. Perheteema tutumpana teemana luonnistui yhteisessä kirjoittamisessa paremmin. Asumisesta kertovissa virkkeissä oli vähemmän opiskelijoita äänessä ja niissä opettaja korjasi ehdotuksia hieman enemmän. Muutokset asumisesta kertovan osan vaiheiden järjestykseen tehtiin täysin opettajan johdolla. Opettaja kertasi vaiheiden järjestystä vertaamalla tekstiä mallitekstiin. Opettajan johdolla virkkeiden paikkoja vaihdettiin vielä lopuksi ja opettaja muistutti suullisesti kerronnan järjestyksestä.

Tutkija oli valinnut yhteiseen kirjoittamiseen sellaiset kuvat, jotka luonnistaisivat erilaista sanastoa, jotta kahdesta mallista tulisi monikäyttöisiä. ASUMINEN ja TALO -vaiheissa esiintyy uusia sanoja: *uusi, kerrostalo, sininen*. Myös TALO-vaiheen lause koostuu eri tavalla kuin mallitekstin samassa kohdassa oleva lause: *He asuvat kerrostalossa*. (yhteinen teksti) vs. *Talo on omakotitalo*. (malliteksti). Verbi *asua* esiintyy tällöin kaksi kertaa yhteisessä tekstissä. Talon ulkomuodon kuvaamiseen saadaan siis toisenlainen lauserakennemalli.

Yhteinen teksti tuotettiin opettajan johdolla yhdessä ideoiden, keskustellen ja kirjoittaen. Yhteisessä kirjoittamisessa harjoiteltiin mallitekstin soveltamista yhdessä ennen itsenäistä kirjoittamista. Kirjoittamisen jälkeen oppijat saivat tekstin vielä tulostettuna paperille kuvien kanssa. Tekstiä luettiin myös ja siitä alleviivattiin lauseiden alut, joista mahdollisesti olisi hyötyä itsenäisessä kirjoittamisessa. Yhteinen teksti oli tässä vaiheessa jo todella tuttu opiskelijoille eikä merkityskeskustelua siitä syntynyt. Teksti on nimetty yhteisen kirjoittamisen mukaan yhteiseksi tekstiksi ja se toimi mallitekstin ohella itsenäisen kirjoittamisen tukena.

4.1.5 Kahden mallitekstin lausemallit

Tässä luvussa tarkastellaan kahden mallitekstin lauserakenteita irrallaan tekstien vaiheista. Samalla pohditaan tekstien keskeisimpiä lauserakenteita. Keskeisimmät lauserakenteet ovat malliteksteissä toistuvia rakennemalleja, joita oppijat ovat voineet hyödyntää omissa teksteissään. Mallitekstit pohjautuvat kahteen kuvaan. Kuvissa ei ole tapahtumia, vaan staattisia asioita. Tämän johdosta lausemallit ovat kuvailevia.

Mallitekstissä on 13 virkettä, joista yksi sisältää päälauseen lisäksi alisteisen sivulauseen. Mallitekstissä esiintyy eniten eksistentiaalilauseita ja kopulalauseita, jotka ovat yleisiä kuvasta kirjoittamisen tehtävässä (ks. esim. Lauranto 1997). Yhteinen teksti rakentuu myös

eksistentiaalisista ja kopulaisista päälauseista. Siinä ei esiinny yhtään sivulausetta. Eksistentiaalilauseet ja kopulalauseet ovat siis keskeisimpiä lauserakenteita malliteksteissä.

Taulukko 1. Mallitekstien lauserakenteet.

Malliteksti	Yhteinen teksti
Tässä on perhe ja heidän koti.	Tässä on perhe.
Perhe on suomalainen.	Perhe on amerikkalainen.
Perhe on iso.	Perhe on pieni.
Perheessä on isä, äiti ja kolme lasta.	Perheessä on isä, äiti ja lapsi.
Isä on 44 vuotta ja äiti on 39 vuotta.	Isä on 37 -vuotias ja äiti on 32 -vuotias.
Tyttö on 9 -vuotias ja poika on 5 vuotta vanha.	
Perheessä on myös pieni vauva, joka on 8 kuukautta.	Vauva on 7 kuukautta.
He asuvat Suomessa vanhassa talossa.	He asuvat Suomessa uudessa talossa.
Talo on omakotitalo.	He asuvat kerrostalossa.
Talossa on kaksi kerrosta.	
Talo on harmaa.	Kerrostalo on sininen.
Talossa on olohuone, keittiö, makuuhuone ja kaksi lastenhuonetta.	Talossa on kaksi olohuonetta ja makuuhuone.
Kuvassa on talvi ja talossa on kylmä.	

Taulukosta 1 näkee kahden mallin lauserakenteet vierekkäin. Mallitekstin virkkeet ja niistä sovelletut yhteisen tekstin virkkeet on asetettu vierekkäin, jotta niiden vertaaminen olisi helpompaa. Taulukosta näkee esimerkiksi, että ensimmäinen virke koostuu mallitekstissä yhdyslauseesta, kun taas yhteisessä tekstissä yksinkertaisesta lauseesta. Yhteisessä tekstissä ei myöskään ole täysin samoja virkeitä kuin mallitekstissä, mutta ei myöskään yhtään ylimääräistä itsetuotettua virkettä. Kaikkiin yhteisen tekstin virkkeisiin löytyy malli mallitekstistä, mutta kaikkiin mallitekstin lauserakenteisiin ei löydy sovellettua virkettä.

Malliteksteissä virkkeet rakentuvat yksinkertaisista lauseista ja yhdyslauseista. Yksinkertaiset lauseet ovat malliteksteissä päälauseita tai luettelomaisia lauseita. Mallitekstien yhdyslauseet ovat rinnasteisia *ja*-konjunktilla erotettuja lauseita. Yhdyslauseita käytettiin vanhempien ja lapsien ikien ilmaisemiseen. Mallitekstissä oli kaksi yhdyslausetta ikien ilmaisussa: *Isä on 44 vuotta ja äiti on 39 vuotta vanha. Tyttö on 9-vuotias ja poika on 5 vuotta vanha.* Yhteisessä tekstissä vain vanhempien iät ilmaistiin yhdyslauseen avulla: *Isä on 37-vuotias ja äiti on 32-vuotias.*

Yhteisessä kirjoittamisessa vanhempia kuvaavaa yhdyslausetta tuotettiin samalla kun sitä kirjoitettiin. Muita yhteisen kirjoittamisen virkeitä tuotettiin niin, että ensin sovittiin yhdessä tuleva virke ja sen jälkeen kyseinen virke kirjoitettiin. Isän ikää käsittelevää lausetta lähdettiin tuottamaan ja kirjoittamaan samaan aikaan. Esimerkiksi *vuotias*-sana tuotettiin vasta lauseen muun osan kirjoittamisen jälkeen. Myöskään äitiin liittyvää lausetta ei vielä

sovittu vaan se sovittiin samalla kun yhdyslausetta kirjoitettiin. Yhdyslauseen ensimmäisen osan jälkeen yksi opiskelija ehdotti uutta virkettä, mutta opettaja keskeytti hänet ja kysyi äidin ikää. Yhdyslauseen toinen osa siis melkein unohtui. Yhdyslause on melko pitkä virke tuottaa. Kenties tämän takia sitä lähdettiin kirjoittamaan nopeasti.

Mallitekstissä esiintyy edellisten lisäksi yhdyslause myös aloituksessa ja lopetuksessa. Aloituksen lauserakenne molemmissa malliteksteissä sekä lopetuksen ensimmäinen lause ovat eksistentiaalilauseita, mutta lopetuksen yhdyslauseen toinen lause on tilalause: *talossa on kylmä*. Tilalause ilmaisee luonnonilmiöitä. Siinä ei ole subjektia. LOPETUS-vaihe ja siihen sisältyvät lauseet eivät mallintuneet yhteiseen tekstiin. Opiskelijat väsyivät yhteisessä kirjoittamisessa niin, että eivät enää tuottaneet talosta kertomisen jälkeen mitään. Talosta kertovan osan kirjoittamisessa opiskelijat hiljenivät ja vain muutama osallistui virkkeiden ehdottamiseen. LOPETUS-vaihe olisi kuitenkin ollut hyvä tuottaa. Se on ainoa vaihe, joka puuttuu yhteisen tekstin kokonaisrakenteesta.

Yhdyslauseeksi voidaan luokitella myös mallitekstien ainoa alisteinen lauserakenne. Mallitekstissä oleva: *Perheessä on myös pieni vauva, joka on 8 kuukautta*. muodostuu eksistentiaalisesta päälauseesta ja alisteisesta sivulauseesta. Virkkeen semanttinen vastine yhteisessä tekstissä on kopulalause: *Vauva on 7 kuukautta*. Yhteisen kirjoittamisen oppitunnilla oppijat lähtivät ehdottamaan lausetta mallitekstin mukaan *Tyttö on* -alkuisesti, mutta lopulta päädyttiin *Vauva on* -alkuun. Alisteisesta lauserakenteesta ei siis otettu mallia tässä kohtaa, vaan lapsista kertovasta yhdyslauseesta. Tämä on ymmärrettävää sillä yhteisen tekstin perhekuvassa on perhe, jossa on vain yksi lapsi.

Yhteisessä kirjoittamisessa yhdyslause, jossa kuvattiin vanhempien ikiä, tuotettiin osissa. Mallitekstin aloituksessa oleva yhdyslause ei mallintunut yhteiseen tekstiin vaan pelkkä toinen lause virkkeestä mallintui. LOPETUS-vaihe jäi kokonaan yhteisestä kirjoittamisesta pois. Yhdyslause ei siis ollut yhteisessä kirjoittamisessa kovinkaan helposti tuotettava rakenne. Opiskelijat eivät oppitunnilla lähteneet tuottamaan tai ehdottamaan sitä. Tämä voi johtua sen pituudesta; kahden lauseen yhdistäminen tekee virkkeestä pitkän tuotoksen.

Yhdyslauseen lisäksi malliteksteissä esiintyy myös luettelomaisia lauserakenteita. Luettelomaisia eksistentiaalilauseita esiintyy perheen koostumuksen ilmaisussa: *Perheessä on isä, äiti ja kolme lasta* (malliteksti) ja *Perheessä on isä, äiti ja lapsi* (yhteinen teksti) sekä talon huoneiden kuvaamisessa: *Talossa on olohuone, keittiö, makuuhuone ja kaksi lastenhuonetta* (malliteksti) ja *Talossa on kaksi olohuonetta ja makuuhuone* (yhteinen teksti).

Virkkeet alkavat inessiivimuotoisella paikanilmauksella. Yhteisessä kirjoittamisessa opiskelijat tuottivat aluksi eksistentiaalisien perheestä kertovan lauseen *perhe*-sanalla nominatiivissa, mutta opettaja korjasi sen. Opiskelijat ehdottivat myös *lapsi*-sanalla tilalle sanoja: tyttö, vauva ja kaksi lasta, mutta lopulta päädyttiin *lapsi*-sanalla yksikkömuotoon. Opiskelijat tuottivat monia hyviä vaihtoehtoja perhekuvasta kirjoitettaessa. Tämä varmasti johtuu aiheen tuttuudesta.

Yhteisessä kirjoittamisessa opiskelijat ehdottivat yhteisen tekstin *huone*-lauseita niin, että yksi aloitti lauseen ja muut ehdottivat huoneita. Yksi opiskelija puhui lauseen kokonaisuudessaan ja kertoi talossa olevan *kaksi olohuonetta*. Opettaja ei korjannut tätä eikä tarkistanut tässä ymmärrettiinkö huoneiden nimet varmasti. Myöskään opiskelijat eivät huomautaneet asiasta. Tämä kertoo, että huoneiden nimet eivät ihan vielä olleet hallinnassa. Kaksi makuuhuonetta olisi ollut odotetumpi ilmaisu. Lauseessa olisi voitu käyttää myös *talo*-sanalla sijasta *asunto*-sanaa, koska kyseessä oli kerrostalo. Kirjoittamishetkellä opettajakaan ei lähtenyt muokkaamaan lausetta.

Kopulalauseita esiintyy malliteksteissä perheen kuvaamisessa: *Perhe on suomalainen*. *Perhe on iso* (malliteksti) ja *Perhe on amerikkalainen*. *Perhe on pieni* (yhteinen teksti) sekä talon kuvaamisessa: *Talo on omakotitalo*. *Talo on harmaa* (malliteksti) ja *Kerrostalo on sininen* (yhteinen teksti). Perhelauseita lähdettiin tuottamaan mallitekstin kanssa samassa järjestyksessä. Ensin perheen kansalaisuus ja sitten koko. Kansalaisuutta tuotettaessa oppijat sanoivat ensin perheen olevan suomalainen, mutta opettaja valitsi yhden oppijan ehdotuksen amerikkalaisuudesta. Opettaja halusi sanastoon vaihtelevuutta. Perheen kokoa kuvaavan virkkeen opiskelijat tuottivat täysin itsenäisesti.

Mallitekstissä on yksi intransitiivinen lause, jonka verbi on *asua*: *He asuvat Suomessa vanhassa talossa*. Verbi saa adverbialitäydennyksen. Muut mallitekstin verbit ovat *olla*-verbejä. Yhteisessä tekstissä esiintyy kuitenkin kaksi kertaa *asua*-verbi: *He asuvat Suomessa uudessa talossa*. *He asuvat kerrostalossa*. Ensimmäinen virke asuinpaikasta mallinnettiin mallitekstistä muuten, mutta opettaja antoi *uusi*-sanalle oikean taivutusmuodon. Toinen virke syntyi merkityskeskustelun päätteeksi opettajan isolla avustuksella. Opiskelija halusi lisätä, että perheen koti on kerrostalo. Hän yritti rakentaa virkettä mallitekstin ensimmäisen lauseen *heidän koti* avulla. Opettaja muokkasi lauseesta TALO-vaiheeseen paremman. Opettaja avusti talokuvasta kertovien virkkeiden tuottamisessa enemmän kuin perheestä kertovien virkkeiden.

Eksistentiaalilause on adverbiaalialkuinen, kun taas intransitiivilause sekä kopulalause ovat subjektialkuisia. Mallintamisessa muutamalla opiskelijalla sekoittui lauseiden alut ja niiden sijapäätteet. Esimerkiksi tekstin 13 kirjoittaja on käyttänyt inessiivimuotoa nominatiivin sijaan: *Kerrostalossa on valkenen*. Yhteisestä tekstistä löytyy malli lauserakenteelle: *Kerrostalo on sininen*. Inessiivimuoto on saattanut tulla oppijalle tähän lauseeseen edellisen virkkeen myötä: *He asuvat kerrostalossa. Kerrostalossa on valkenen*. (teksti 13). Edellisessä virkkeessä oppija oli tuottanut siihen lauserakenteeseen sopivan muodon.

Tekstin 13 kirjoittajan lisäksi kolmella muulla kirjoittajalla esiintyy väärä muoto: *Perheessä on omakotitalo* (teksti 3) *Perhe on äiti ja ja lapsi* (teksti 2) ja *Kuva on syksy* (teksti 6). Tekstin 6 kirjoittaja on tuottanut *kuva*-sanana ilman mallissa ollutta inessiivipäätettä. Tekstin 2 kirjoittaja on käyttänyt *perhe*-sanana nominatiivimuotoa inessiivimuodon sijaan. Tekstin 3 kirjoittaja taas on käyttänyt *perhe*-sanaa inessiivimuodossa mallitekstissä olleen *talo*-sanana nominatiivimuodon sijaan. Näiden neljän esimerkin lisäksi ei ollut muita muotovirheitä lauseiden aluissa. Oppijat olivat mallintaneet tarkasti malliteksteistä omiin teksteihinsä sopivat lauseiden alut.

Malliteksti rakentui 13 virkemallista ja yhteinen teksti 10 virkemallista. Lauserakenne malleina oli kopulalauseita, eksistentiaalisia lauseita, intransitiivilause sekä tilalause. Lauseet rakentuvat suurimmaksi osaksi päälauseista. Mallitekstissä esiintyy yksi alisteinen sivulause, jota ei mallinnettu yhteiseen tekstiin. Molemmissa malleissa esiintyy myös yhdyslauseita, jotka on erotettu *ja*-konjunktioilla. Oppijat saivat hyödyntää mallitekstiä ja yhteistä tekstiä itsenäisen kirjoittamisensa tukena. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan oppijoiden tuoksia verrattuna kahteen mallitekstiin.

4.2 Opiskelijoiden tekstit

Tutkimuksen kolmantena päivänä kerrattiin yhteinen teksti ja alleviivattiin siitä tärkeät lauseiden alut helpottamaan tekstin hyödyntämistä seuraavassa vaiheessa. Mallitekstin ja yhteisen tekstin käsittelyn jälkeen seurasi itsenäinen kirjoittaminen (Martin & Rose 2012: 167–170). Itsenäinen kirjoittaminen alkoi niin, että opiskelijat valitsivat kaksi kuvaa: toisen perheestä ja toisen talosta. Kaikilla opiskelijoilla oli erilaiset kuvat perheestä ja talosta. Valittavissa kuvissa ei ollut kahta samanlaista kuvaa. Opiskelijat saivat myös ennen kirjoittamista puhua kuvista parilleen eräänlaisena tehtävään orientoitumisena.

Kuvista puhumisen jälkeen opiskelijat kirjoittivat itsenäisesti tekstin omista kuvistaan. Kirjoittamisen tueksi kannustettiin ottamaan malliteksti sekä yhdessä kirjoitettu teksti. Malliteksteistä kannustettiin mallintamaan kokonaisrakennetta, lauserakenteita ja sanoja. Opettaja toimi myös tukena kirjoitusprosessissa sanallistamalla jonkin verran oppijoiden ajatuksia, mutta vältti korjaamasta tekstejä kirjoittamisprosessissa. Nopeimmille kirjoittajille opettaja esitti lisäkysymyksiä: Mitkä perheenjäsenten nimet ovat? Ovatko vanhemmat naimisissa? Tämä näkyy joillain kirjoittajilla siinä, että heidän tekstiensä lopussa on, lisäyksenomaisesti, muutama virke lisää perheestä:

Esimerkki 5

Kuvassa on kesä ja talossa on kuuma. Aiti ja isä naimisissa (teksti 9)

Lopussa olevien itsetuotettujen virkkeiden lisäksi teksteissä on myös muissa paikoissa oppijoiden ilman mallia tuottamia kohtia. Ilman mallia tuotetuissa kohdissa oppijat ovat hyödyntäneet aiemmin oppimiaan sanoja ja lauseita. Nämä ilman mallia tuotetut lisäykset tekstissä tai tekstin lopussa ovat mielenkiintoisia täysin itsenäisiä tuotoksia, joihin ei ollut mallia malliteksteissä. Mielenkiintoista on tarkastella oppijoiden tapaa strukturoida näitä lauseita. Itsenäisiä tuotoksia tarkastellaan luvussa 4.4.

Kaikissa opiskelijoiden kirjoittamissa teksteissä näkyy se, että mallitekstejä on hyödynnetty. Sanojen kirjoitusasut ovat melko virheettömiä ja kuvista on kirjoitettu lauseita, mikä on harvinaista alkeisoppijoiden kirjoittamiselle (OPS 2012: 32). Kirjoittamisen taitotasovaatimuksiin verratessa huomioon pitää kuitenkin ottaa se, että mallia on saanut hyödyntää. Kirjoittaminen muistuttaa kopioimista virkkeiden osalta, mutta kun oppijoiden kokonaisia tekstejä tarkastellaan, huomataan, että oppijat ovat hyödyntäneet kahden mallitekstin virkeitä omiin kuviinsa sopivilla tavoilla.

Opiskelijoiden teksteissä mallintaminen näkyy sanastossa, lauserakenteissa ja kokonaisrakenteessa. Opiskelijoilla oli kirjoittamishetkellä jonkin verran suomen kielen taitoa. Voi olla, että mallitekstien käsittelyssä oppijat oppivat lauserakenteiden oikeanlaisen kirjoitusasun ja tuottivat niitä omiin teksteihinsä ilman malliteksteistä katsomista. Tämä saattaa pitää osittain paikkansa, mutta sanojen kirjoitusasut olivat niin virheettömiä, että mallia voidaan olettaa otetun ainakin jonkin verran. Oppijat olivat kurssilla kehittämässä luku- ja kirjoitustaitoaan latinalaisilla aakkosilla, minkä johdosta vapaassa tuottamisessa ennustettiin esiintyvän virheitä esimerkiksi vokaalien ja diftongien oikeinkirjoituksessa.

Mallintaminen ja mallien soveltaminen näkyvät opiskelijoiden teksteistä kaikissa paitsi yhdessä. Tekstiin 11 (ks. Liite 6) on selvästi suoraan kopioitu molemmat mallitekstit kokonaisuudessaan. Kirjoittaja ei ole soveltanut malleja kirjoittaessaan omaa tekstiään, mutta kopioiminen on sujunut häneltä melko hyvin muutaman sanan poisjäämistä lukuun ottamatta. Kahden mallin suora kopioiminen kertoo, että opiskelija ei ole sisäistänyt oppituntien aikana mallien sisältöä eikä siten ole kyennyt soveltamaan malleja omiin kuviinsa. Oppijalla oli tekstinsä pohjana sama kuva perheestä kuin yhteisessä tekstissä. Tämä on saattanut vaikuttaa tekstin tuottamiseen. Oppija on ensin kopioinut yhteisen tekstin ja tämän jälkeen kopioinut mallitekstin.

Tekstejä tarkastellaan seuraavaksi kokonaisrakenteen ja vaiheiden näkökulmasta. Opiskelijoiden tekstien vaiheet on nimetty niiden sisältöjen mukaan. Opiskelijoiden tekstien vaiheissa ei välttämättä esiinny täysin samoja sisältöjä kuin malliteksteissä. Vaiheesta saat-
taa puuttua osa mallitekstin vaiheesta olleesta sisällöstä:

Esimerkki 6

ALOITUS	Tässä on perhe.
PERHE	Perhe on suomalainen. Perhe on isä, äiti ja tiytto.
VANHEMMAT	isä on 40 vuotias, äiti on 30 vuotias.
LAPSET	tiytto on 3 vuotias.
LISÄYS	äiti on raskaana.
ASUMINEN	He asuvat Suomessa uudessa talossa.
TALO	He asuvat kerrostalossa. Kerrostalossa on valkenen
PERHE	Perhe on pieni.
ASUMINEN	Suomessa vanhassa talossa.
TALO	Talo on omakotitalo. Talossa on kaksi.
HUONE	Talossa on olohuone, keittö, makuuhuone ja yksi lastenhuone
LISÄYS	äiti on naimisissa äiti nimi on Helena. Isä nimi on mayko tyttö nimi Sari
(Teksti 13)	

Esimerkissä 6 PERHE-vaihe esiintyy kahdessa kohtaa tekstiä. Molemmat on kuitenkin nimetty PERHE-vaiheeksi niiden sisällön mukaan. Samassa tekstissä myös ASUMINEN-vaihe on tuotettu kahteen kertaan. Tässä kuitenkin on luultavasti sattunut kirjoittajalla sekaannus, sillä ensimmäinen virke on mallinnettu yhteisestä tekstistä ja toinen mallitekstistä. Toisesta virkkeestä puuttuu myös lauseen alku. Kirjoittajalla on saattanut mennä tekstin rivit sekaisin, mikä on ymmärrettävää, kun mallina on kaksi tekstiä. Heikkinen (2009) huomauttaa, että esimerkiksi sanelussa kielellinen hahmottaminen vaatii oppijalta melko paljon (Heikkinen 2009: 42–55). Rivillä pysyminen sanapaljoudessa on haastavaa ja tarkkuutta vaativaa.

Oppijoiden tekstien vaiheet on siis nimetty niiden sisältöjen mukaan. Seuraavassa taulukossa on kootusti kaikkien tekstien vaiheet.

Taulukko 2. Mallitekstien ja oppijoiden tekstien vaiheet

malliteksti	ALOITUS	PERHE	VANHEMMAT	LAPSET	ASUMINEN	TALO	HUONE	LOPETUS								
yhteinen kirjoittaminen	ALOITUS	PERHE	VANHEMMAT	LAPSET	ASUMINEN	TALO	HUONE									
1	TALO	PERHE	ALOITUS	VANHEMMAT	LAPSET	TALO	HUONE	TALO								
2	PERHE	VANHEMMAT	LAPSET	TALO	HUONE											
3	ALOITUS	PERHE	VANHEMMAT	LISÄYS	ASUMINEN	TALO	HUONE	LOPETUS								
4	ALOITUS	PERHE	VANHEMMAT	LAPSET	ASUMINEN	TALO	HUONE	LOPETUS								
5	ALOITUS	PERHE	VANHEMMAT	LAPSET	ALOITUS	LISÄYS	HUONE	LOPETUS								
6	ALOITUS	PERHE	VANHEMMAT	LAPSET	ALOITUS	LISÄYS	TALO	HUONE	LOPETUS							
7	ALOITUS	PERHE	VANHEMMAT	LAPSET	ASUMINEN	TALO	HUONE	LOPETUS								
8	ALOITUS	PERHE	VANHEMMAT	PERHE	LAPSET	ALOITUS	TALO	LOPETUS								
9	ALOITUS	PERHE	VANHEMMAT	LAPSET	ASUMINEN	TALO	HUONE	LOPETUS	LISÄYS							
10	ALOITUS	PERHE	VANHEMMAT	LAPSET	ASUMINEN	HUONE	LISÄYS									
11	ALOITUS	PERHE	VANHEMMAT	ASUMINEN	TALO	HUONE	ALOITUS	PERHE	VANHEMMAT	LAPSET	ASUMINEN	TALO	HUONE	LOPETUS		
12	ALOITUS	PERHE	VANHEMMAT	LAPSET	LISÄYS	ASUMINEN	TALO	HUONE	LOPETUS	LISÄYS						
13	ALOITUS	PERHE	VANHEMMAT	LAPSET	LISÄYS	ASUMINEN	TALO	PERHE	ASUMINEN	TALO	HUONE	LISÄYS				

Taulukosta 2 näkee, että mallien kokonaisrakennetta on mallinnettu perhekuvasta kertovassa osassa melko paljon, mutta asumiskuvasta kertovassa osassa vähemmän. Tämä voi johtua perheteeman tuttuudesta verrattuna asumisteemaan. Oppijoiden lisäyksiä esiintyy myös enemmän talosta kertovassa osassa. Seitsemällä oppijalla on itsetuotettu pidempi jakso, joka on tässä tutkimuksessa nimetty LISÄYS-vaiheeksi. Tässä tutkimuksessa lisäykseksi kutsutaan sanaa isompaa tuotosta, jolle ei ole mallia malliteksteissä. Taulukkoon on merkitty LISÄYS-vaiheet, mutta oppijat tuottivat myös pienempiä osia ilman mallia. Opiskelijoiden teksteistä kaikissa paitsi yhdessä on vähintään itsetuotettu sana. Näitä LISÄYS-vaiheita ja pienempiä itsetuotettuja kohtia tarkastellaan luvussa 4.4.

Seuraavaksi tarkastellaan vaiheiden toteutumista ja mallintamista opiskelijoiden teksteissä. Opiskelijoiden tekstit on jaettu kolmeen sen mukaan, kuinka paljon ne noudattavat mallitekstien kokonaisrakennetta. Ensin käsitellään mallia paljon noudattaneet tekstit. Niissä mallitekstien vaiheita mallinnettiin samassa järjestyksessä. Suurin osa mallitekstien vaiheista esiintyy näissä oppijoiden teksteissä. Muutamassa tekstissä vaiheissa esiintyy pientä eroa lisäyksien osalta. Jonkin verran mallia hyödyntäneissä teksteissä vaiheet esiintyvät hie- man eri järjestyksessä ja puutteellisina. Viimeinen kategoria on mallitekstiä vain vähän hyödyntäneet tekstit. Niissä kokonaisrakenne on hyvin erilainen ja vaiheet esiintyvät hyvin eri järjestyksessä. Jako on tehty kokonaisrakenteen näkökulmasta. Myöhemmin tuotoksia tarkastellaan virkkeiden näkökulmasta.

4.2.1 Mallia hyödynnetty paljon kokonaisrakenteessa

Kolmestatoista tekstistä viidessä esiintyy mallitekstien mukainen kokonaisrakenne. Seuraavissa esimerkeissä mallitekstien vaiheiden järjestystä on noudatettu täysin samalla tavalla. Kahdessa esimerkissä on mallitekstin mukaisesti myös LOPETUS. Huomioitavaa on myös, että esimerkkien 7 ja 8 tekstien vaiheet ovat mallitekstin kanssa samanlaisia, mutta niihin on mallinnettu mallitekstin sekä yhteisen tekstin lauserakenteita:

Esimerkki 7

ALOITUS	Tässä on perhe.
PERHE	Perhe on amerikkalainen. Perhe on pieni. Perheessä on isä, äiti ja kaksi lapsi.
VANHEMMAT	Isä on 38-vuotias ja äiti on 35-vuotias vanha.
LAPSET	Poika on 10-vuotias ja tyttö on 6-vuotias vanha.
ASUMINEN	He asunvat Suomessa uudessa talossa.
TALO	Talo on omakotitalo. Talossa on kaksi kerrosta. Talo on punainen.
HUONE	Talossa on olohuone, keittiö, makuuhuone ja kaksi lastenhuonetta.
LOPETUS	Kuvassa on kesä ja talossa kaunis.

(teksti 4)

Esimerkissä 7 on otettu alkuun mallia yhteisestä tekstistä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että ALOITUS-vaiheen lauserakenteesta puuttuu samalla tavalla yhdyslauseen toinen osa, substantiivilauseke *heidän koti*. Perhe nimetään myös amerikkalaiseksi, niin kuin yhteisessä tekstissä. Mielenkiintoista on *lapsi* sanan taivutuksen puuttuminen. Kirjoittaja on ottanut mallia yhteisestä tekstistä, jossa perheeseen kuuluu vain yksi lapsi, joten sanan yksikkömuoto on mallintunut myös tekstiin: *kaksi lapsi*. Kirjoittaja on tuottanut itsenäisesti kuitenkin numeraalin *kaksi*, jota ei löydy malliteksteistä tästä vaiheesta. Mallitekstissä olisi ollut malli useamman lapsen ilmaisulle ja *lapsi*-sanon monikkomuodolle. Kirjoittaja on kuitenkin ottanut mallia mallitekstin LAPSET-vaiheesta muodostaessaan yhdyslauseen. Välissä on VANHEMMAT-vaihe, johon on luultavasti otettu mallia yhteisestä tekstistä, sillä *vuotias*-sana on mallintunut tekstiin.

Perhekuvasta kertovassa osassa kirjoittaja siis mallinsi yhteisestä tekstistä muuten, mutta LAPSET-vaihe mallintui mallitekstistä. Kirjoittaja ei vaihda mallitekstiä kesken virkkeen. Hän tuotti PERHE-vaiheen virkkeen yhteisen tekstin mukaisesti. Samoin siis kuin tätä edeltäneet virkkeet. Vasta LAPSET-vaiheessa kirjoittaja mallintaa mallitekstiä, jossa on malli hänen tarvitsemalleen ilmaisulle.

ASUMINEN-vaiheessa kirjoittaja on mallintanut yhteisen tekstin uudesta talosta kertovaa lauserakennetta. Kirjoittaja on siis vielä tässä vaiheessa vaihtanut mallia. Esimerkin 7 pohjakuva on omakotitalo, joten kirjoittaja on vaihtanut mallitekstiin TALO-vaiheessa. Tämä näkyy siinä, että vaiheen kaksi ensimmäistä virkettä ovat täysin samanlaisia mallitekstin virkkeiden kanssa. Asumisesta kertovassa osassa kirjoittaja on mallintanut ensimmäisen vaiheen yhteisestä tekstistä, mutta sen jälkeen muut vaiheet mallitekstistä. Kirjoittaja on mallintanut kahdesta mallitekstistä juuri omiin kuviinsa sopivat virkkeet. Kirjoittaja on sujuvasti hyödyntänyt kahta mallia pysyen mallitekstien kaltaisessa kokonaisrakenteessa.

Seuraavassa esimerkissä on noudatettu myös tarkasti mallitekstien vaihteita. Siinä on myös otettu mallia sekaisin molemmista malliteksteistä:

Esimerkki 8

ALOITUS	Tässä on perhe ja heidän koti.
PERHE	Perhe on vietnamilainen. Perhe on pieni. Perheessä on isä, äiti ja lapsi.
VANHEMMAT	Isä on 30-vuotias ja äiti on 27-vuotias.
LAPSET	Vauva on 6 kuukautta.
ASUMINEN	He asuvat vietnamissa vanhassa talossa.
TALO	Talo on omakotitalo. Talossa on kaksi kerrosta. Talo on harmaa.
HUONE	Talossa on olohuone, keittiö, makuuhuone ja yksi lastenhuonett.
LOPETUS	Kuvassa on kesä ja talossa on komia.
(Teksti 7)	

Esimerkissä 8 mallintaminen näkyy lauserakenteissa ja sanaston hyödyntämisessä. Esimerkiksi tekstin ALOITUS-vaiheessa on mallinnettu mallitekstin eksistentiaalista yhdyslausetta. Tämän lisäksi PERHE-vaiheen toisessa ja kolmannessa virkkeessä on mallinnettu yhteisen tekstin *pieni* adjektiivia ja perheenjäsen substantiiveja. Mallintamisen näkee myös sellaisissa kohdissa, joissa mallitekstissä ja yhteisessä tekstissä on muuten samanlainen lauserakenne, mutta sanan taivutus on eri kuten esimerkiksi *lapsi* sanan kohdalla. Tästä voidaan päätellä kirjoittajan ottaneen mallia yhteisestä tekstistä. Esimerkissä 8 kirjoittaja on ALOITUS-vaiheen jälkeen siirtynyt yhteisen tekstin mallintamiseen PERHE-vaiheessa, mikä näkyy lauserakenteissa. Kuitenkin taas ASUMINEN-vaiheessa hän on ottanut mallia mallitekstistä. Tämä näkyy *vanha*-sanankäytössä sekä TALO-vaiheen kaikissa kolmessa virkkeessä.

Esimerkin 8 tekstissä mielenkiintoista on perheen kansalaisuus, jonka kirjoittaja on tuottanut itsenäisesti. Monet kirjoittajat hyödynsivät omissa teksteissään mallitekstien kansalaisuuksia. Oppijoiden teksteistä neljässä on jokin muu kansalaisuus kuin *suomalainen*

(malliteksti) tai *amerikkalainen* (yhteinen teksti). Muita kansalaisuuksia ovat: *vietnamilainen* (teksti 7), *afrikkalainen* (tekstit 1 ja 8) sekä *Asphialinen* (teksti 9). Kansalaisuuden ilmaisemisen lisäksi ASUMINEN-vaiheessa on paikanilmaisussa käytetty samaa sanaa eri muodossa. Neljästä kirjoittajasta kaksi on käyttänyt myös ASUMINEN-vaiheessa paikanilmauksena kansalaisuuteen sopivaa paikkaa: *vietnamssa* (teksti 7) ja *Asphiessa* (teksti 9). Molemmat kirjoittajat ovat yrittäneet muodostaa lauserakenteeseen sopivaa inessiivimuotoa. Tekstin 7 kirjoittaja ei ole lisännyt vokaalia inessiivipäätteen eteen, vaikka on osannut lisätä sen aiemmin kantasanaan *vietnam(i)lainen*. Tekstin 9 kirjoittaja taas on muuttanut diftongin *ia* -> *ie* *Asphialinen* -> *Asphiessa*. Molemmat kirjoittajat ovat huomioineet sanan päätteen ja yrittäneet taivuttaa kantasanaa.

Edellä olleissa esimerkeissä 7 ja 8 näkyy mallitekstien vaikutus kokonaisrakenteessa. Tekstien vaiheet esiintyvät samassa järjestyksessä kuin malliteksteissä. Kirjoittajat ovat myös mallintaneet kahdesta mallitekstistä yhtä aikaa. Lauserakenteissa kirjoittajat ovat noudattaneet malleja, mutta tuottaneet itsenäisesti muutamia sanoja. Aineiston viidessä tekstissä on hyödynnetty paljon mallitekstien kokonaisrakennetta oman tekstin mallina. Vaikka tekstit noudattavat kokonaisrakennetta paljon, on niissä myös jonkin verran kirjoittajien itsetuottamia sanoja ja lauseita. Kirjoittajat ovat soveltaneet kahta mallitekstiä sekä tuottaneet itse kuviin sopivia ilmaisuja.

4.2.2 Mallia hyödynnetty jonkin verran kokonaisrakenteessa

Kuudessa opiskelijan tekstissä mallitekstien kokonaisrakennetta noudatettiin jonkin verran. Jonkin verran mallia hyödyntäneissä teksteissä vaiheet esiintyvät eri järjestyksessä ja osa vaiheista puuttuu. Seuraavassa tarkastellaan esimerkkiä tekstistä, jossa mallitekstien vaiheita on noudatettu jonkin verran. Osa vaiheista ei esiinny oppijan tekstissä ja vaiheiden järjestys on erilainen kuin malliteksteissä:

Esimerkki 9

ALOITUS	Tässä on perhe
PERHE	Perhe on Afrikkalainen perhe on pieni
VANHEMMAT	äiti on 38 vuotias
PERHE	ja kaksi lasta
LAPSET	tyttö on 12 vuotias tyttö on 7 vuotias
ALOITUS	tässä on perhe ja heidän koti
TALO	He asvat kerrostalossa omakotitalo Talo on vihrea

Esimerkin 9 kuvassa on erilainen perhekoostumus kuin kummassakaan mallitekstissä. Kuvassa on vain toinen vanhempi: äiti. Tässä tutkimuksessa vaiheet on nimetty sisältöjensä mukaan. Jotkin mallitekstien mukaiset vaiheet esiintyvät oppijoiden teksteissä kaksi kertaa. Vaiheiden sisällöt ovat jakautuneet siis kahteen. Esimerkin 9 tekstissä PERHE-vaihe on jakautunut kahteen osaan, joiden välissä on VANHEMMAT-vaihe. Jonkin verran mallitekstien kokonaisrakennetta hyödyntäneistä teksteistä viidessä esiintyy tällaista vaiheiden jakautumista. Edellä käsitellyissä, paljon kokonaisrakennetta hyödyntäneissä, teksteissä ei ollut vaiheiden sisältöjen jakautumista ollenkaan. Ne noudattivat vaiheiden sisältöjen osalta myös enemmän mallitekstejä.

Esimerkki 9 alkaa yhteisen tekstin mukaisesti perhettä kuvaavalla eksistentiaalilauseella. PERHE-vaiheessa kirjoittaja on tuottanut kansalaisuuden itse ja jatkanut yhteisen tekstin mukaisesti kertomalla perheen olevan pieni. PERHE-vaihe on jakautunut kahteen osaan. Kirjoittaja on tuottanut osittaisen VANHEMMAT-vaiheen niiden väliin. Tekstissä kirjoittaja on tuottanut nämä samalle riville yhdeksi lauseeksi: *äiti on 38 vuotias ja kaksi lasta*. Tämän jälkeen tekstissä esiintyy LAPSET-vaihe, mutta ilman rinnastuskonjunktia. Kirjoittaja on ottanut tässä luultavasti mallia mallitekstistä. *vuotias*-sanana edestä puuttuu kuitenkin mallitekstissä ollut ajatusviiva. Muuten lauseet on kirjoitettu samalla tavalla.

Uuden ALOITUS-vaiheen jälkeen kirjoittaja kuvaa perheen taloa. Oppija kirjoitti tekstiinsä molemmat malliteksteissä olleet talotyypit: *omakotitalo* ja *kerrostalo*. Yhteisen kirjoittamisen oppitunnilla oppija kysyi sanojen merkityksiä, mutta kirjoittaessa ne menivät vielä sekaisin. Esimerkissä 10 on opettajan ja opiskelijan välinen merkityskeskustelu *omakotitalo*-sanasta:

Esimerkki 10

opiskelija: opettaja

opettaja: joo

opiskelija: omakotitalo

opettaja: omakotitaloo... minä voin näyttää kuvan. – omakotitalo eli se on tämmönen vähän matala talo ja yksi perhe asuu siellä

opiskelija: omakotitalo

opettaja: omakotitalo joo kerrostalo sitten on korkea ja paljon perhe, perhe, perhe, perhe

(nauhoite)

TALO-vaiheen jälkeen kirjoittaja tuottaa mallitekstin mukaisesti lopetuksen, mutta yhdyslauseen sijasta kolmena lauseena. Sääteema kuului kurssin päivärutiineihin. Opetus aloitettiin joka päivä keskustelemalla päivästä ja säästä. Tämän jälkeen ne kirjoitettiin vielä vihkoon. Kirjoittaja on tuottanut samanlaisia sääfraaseja kuin päivärutiinien yhteydessä kirjoitettiin. Esimerkin 9 tekstissä yhdistyy kaksi mallitekstiä sekä oppijan itsenäinen tuottaminen.

Esimerkki 9 noudattaa mallitekstien kokonaisrakennetta keskimäärin niin, että perhe-teema kuvataan ensin ja sitten asumisteema. Kahden teeman väliin jäävä ALOITUS-vaihe on mielenkiintoinen. Vaihe esiintyy tekstissä ensin aloituspaikalla ja rakentuu yhteisen tekstin lausemallin mukaan. Kuitenkin ennen asumisteemaa tekstissä esiintyy mallitekstin mukainen ALOITUS-vaihe: *tässä on perhe ja heidän koti*. Tämän toisen ALOITUS-vaiheen funktio voi olla aloittaa toinen teema tekstissä.

Myös seuraavissa esimerkeissä 11 ja 12 ALOITUS-vaihe esiintyy tekstin alussa sekä keskellä. Teksteissä mallitekstin yhdyslause on kuitenkin jakautunut kahteen osaan:

Esimerkki 11

ALOITUS	Tässä on perhe.
PERHE	Perhe on suomalainen. Perhe on iso. Perheessä on isä, äiti ja kaksi lasta.
VANHEMMAT	Isä on 35 vuotta ja äiti on 30 vuotta.
LAPSET	Poika on 5 vuota ja poika on 3
ALOITUS	heidän koti.
LISÄYS	isä ja äiti naimissa.
HUONE	Talossa on keittiö ja olohuonetta ja kaksi makuuhuone.
LOPETUS	Kuva kesällä Aurinko paistaa
(Teksti 5)	

Yhdyslauseen toista osaa on käytetty tekstin keskivaiheilla luultavasti asumisteeman aloittamisen funktiossa, Molemmissa esimerkkien 11 ja 12 teksteissä esiintyy sen jälkeen kuitenkin vielä perheeseen liittyvä LISÄYS ja vasta sitten asumisteema alkaa. LISÄYS liittyy vielä perheteemaan, vaikka asumisteema on aloitettu uuden ALOITUS-vaiheen avulla.

Esimerkki 12

ALOITUS	Tässä on perhe.
---------	------------------------

PERHE	Perhe on sumalainen. Perhe on pieni. Perheessä on äiti ja vauva.
VANHEMMAT	äiti on 30 vuotias
LAPSET	ja vauva on 5 kuukautta.
ALOITUS	heidän koti
LISÄYS	vuva syö aktevea. Äiti je naimisissa.
TALO	talo on pieni.
HUONE	Talossa on olohuone, makuuhuone ja yksi lastenhuonetta.
LOPETUS	Kuva on syksy. Aurinko paistaa...
(Teksti 6)	

Esimerkeissä 11 ja 12 tekstit noudattavat mallitekstien kokonaisrakennetta jonkin verran. Vaiheet esiintyvät samassa järjestyksessä kuin malliteksteissä, mutta teksteissä on myös LISÄYS-vaihe. Tämän lisäksi esimerkin 11 tekstissä ei ole ASUMINEN ja TALO-vaiheita. Esimerkin 12 tekstissä taas ei ole ASUMINEN-vaihetta. Puutteellisuus mallitekstien vaiheiden mallintamisessa näkyy talosta kertomisen osassa enemmän kuin perheestä kertomisen osassa.

Jonkin verran mallia hyödyntäneissä teksteissä näkyy kokonaisrakenteessa hajontaa, mutta molempia malleja on hyödynnetty teksteissä. Malleista on hyödynnetty niiden sanastoa, mikä näkyy sanojen oikeinkirjoituksessa. Teksteissä esiintyy myös melko paljon itseinäistä tuottamista. Jonkin verran mallitekstejä hyödyntäneitä kirjoittajia oli aineistossa kuusi, kun taas paljon mallia hyödyntäneitä oli viisi. Seuraavaksi tarkastellaan kahta tekstiä, joissa kirjoittajat ovat hyödyntäneet vähän mallia kokonaisrakenteessa.

4.2.3 Mallia hyödynnetty vähän kokonaisrakenteessa

Kahdessa opiskelijan tekstissä mallitekstien kokonaisrakennetta hyödynnettiin mallina vähän. Vähyys näkyy vaiheiden sekoittumisessa ja puuttumisessa. Seuraavissa esimerkeissä mallitekstien vaiheiden järjestyksiä on noudatettu melko vähän:

Esimerkki 13

TALO	omakotitalo Talossa on kolme kerrosta.
PERHE	Perhe on pieni. Perhe on afrikkalainen. Perheessä on äiti ja kolme lasta.
ALOITUS	Perhe ja ei heidän koti.
VANHEMMAT	aiti on 30 vuotta
LAPSET	ja 2 Tyttö on 5 vuotias ja 3 vuotias vauva on 7 kuukautta.
TALO	Talossa on 4 kerrosta.
HUONE	Talossa on 3 olohuonetta ja 4 makuuhuone ja 2 keittiä.
TALO	Tolo on kiallTianen.
(Teksti 1)	

Esimerkin 13 teksti alkaa TALO-vaiheella, mutta jatkuu sen jälkeen PERHE-vaiheeseen. Tekstin vaiheet esiintyvät melko eri järjestyksessä kuin malliteksteissä. Myös PERHE-vaiheen sisällä lauseet ovat hieman eri järjestyksessä kuin malleissa. Sanojen kirjoitusasu on kuitenkin oikeanlainen, mikä viittaisi siihen, että malleja on jonkin verran hyödynnetty.

Seuraavassa esimerkissä vaiheet taas esiintyvät samassa järjestyksessä, mutta osa niistä puuttuu. Tekstissä on myös melko paljon itsenäistä tuottamista sanastossa.

Esimerkki 14

PERHE	Perhe on äiti ja ja lapsi. Kaksi on isä on koiRa
VANHEMMAT	Isä on 37 vuotias ja äiti on 32
LAPSET	Poika on 5 vuotta Poika on 6 vuotta
TALO	kerrostalossa Talossa on kolme on poesto
HUONE	Talossa on makuuhuon sohva on parveke keittiö kaksi lastenhuetta

(Teksti 2)

Molemmista esimerkeistä puuttuu ALOITUS-vaihe tekstien aluista. Nämä kaksi tekstiä ovat opiskelijoiden teksteistä ainoat, joista se puuttuu. Aineiston muissa teksteissä on jonkinlainen ALOITUS-vaihe tekstien alussa (ks. taulukko 2). Esimerkissä 13 ALOITUS-vaihe on kuitenkin tekstin kolmantena vaiheena. Kirjoittaja on muokannut mallitekstin virkkeestä kielto-muotoisen: *Perhe ja ei heidän koti*. Tekstissä ei myöskään ilmaista perheen asumisesta mitään. Kirjoittaja tuottaa virkkeitä talokuvasta neutraalein lauserakentein *Talo on* ja *Talossa on*. Tekstistä puuttuu siis ASUMINEN-vaiheen virke perheen asuinpaikasta. Kirjoittaja ei tullut kinnut kuvan taloa perheen kodiksi (ks. Liite 3). Kirjoittaja on ainoa, joka on muuttanut mallilauseen kielto-muotoiseksi.

Esimerkkien 13 ja 14 teksteissä on melko paljon vapaata tuotosta. Tekstien kokonaisrakenne ei ole samanlainen, sanastoa on tuotettu itsenäisesti paljon muihin verrattuna. Tällainen itsenäisempi kirjoittaminen näkyy esimerkissä 14 esimerkiksi siinä, että virkkeitä ei ole rajattu pisteillä. Aineiston muissa teksteissä virkkeet ovat rajatumpia samoin kuin malliteksteissä. Sanojen kirjoitusasut ovat kuitenkin oikeinkirjoituksen mukaisia, joten mallia on luultavasti otettu malliteksteistä jonkin verran. Välimerkit ja lauseen rajaus niiden avulla eivät ole kuitenkaan mallintuneet. Vaiheiden samanlainen järjestys indikoi mallin tarkemmasta seuraamisesta. Mallia on luultavasti tällöin luettu samalla kun omaa tekstiä on kirjoitettu. Esimerkkien 13 ja 14 kirjoittajat ovat saattaneet katsoa mallia vain paikoitellen.

Esimerkissä 13 itsenäinen tuottaminen näkyy vaiheiden eri järjestyksessä sekä esimerkiksi numeroiden käytössä. Kirjoittaja on alussa kirjoittanut sanan *kolme* kirjaimin, mutta myöhemmin HUONE-vaiheessa käyttänyt numeroita huoneiden lukumäärien kertomisessa: *Talossa on 3 olohuonetta ja 4 makuuhuone ja 2 keittiä*, vaikka malliteksteissä ne on ilmaistu kirjaimin. Aineiston muut kirjoittajat tuottivat huoneesta kertoessaan numeraalin kirjaimin. Esimerkissä 13 huoneiden nimet on kuitenkin tuotettu suurimmaksi osaksi oikeinkirjoituksen mukaisesti, joten kirjoittaja on luultavasti ottanut sanoihin mallia malliteksteistä. Kirjoittaja on soveltanut mallitekstejä virkkeessä, mutta tuottanut siihen myös itsenäisesti. Kirjoittaja oli yhteisen kirjoittamisen oppitunnilla useasti ehdottamassa yhteiseen tekstiin virkeitä. Tämä näkyy myös hänen omassa tekstissään mallien soveltamisen runsautena.

Mallitekstien kokonaisrakennetta on hyödynnetty melko paljon. Viisi kirjoittajaa on noudattanut malleja tarkasti. Teksteissä on paljon yhtäläisyyksiä vaiheissa, lauserakenteissa ja sanastossa. Teksteissä kuitenkin esiintyy myös itsetuotettuja kohtia. Kuudessa tekstissä on mallinnettu mallitekstien kokonaisrakennetta ja vaiheita jonkin verran. Tämä näkyy vaiheiden sekoittumisella sekä vaiheiden puuttumisella. Vaiheet on kuitenkin suurimmaksi osaksi tuotettu niin, että toisesta kuvasta kerrotaan ensin ja sitten vasta toisesta. Kahdessa tekstissä malleja on hyödynnetty vähän. Tämä näkyy vaiheiden järjestyksessä sekä lauserakenteissa. Malliteksteistä on kuitenkin selvästi otettu jotain mallia. Vaiheiden samanlainen järjestys kertoo mallitekstien olleen läheisenä tukena kirjoittamishetkellä. Mallitekstejä luettiin siis samalla kun omista kuvista kirjoitettiin. Tuottaminen ei ollut tällöin pelkän muistin varassa ja kirjoittamisprosessi keveni.

Kaikissa tämän aineiston opiskelijoiden teksteissä näkyy kahden mallitekstin vaikutus. Kirjoittajat ovat mallintaneet kahdesta mallitekstistä omiin kuviinsa sopivat vaiheet ja virkkeet. Tämän lisäksi oppijat ovat tuottaneet itsenäisesti kuviinsa sopivia lisäyksiä. Kaikki kirjoittajat ovat osanneet hyödyntää mallitekstejä omassa tuottamisessaan. Osa kirjoittajista on seurannut mallitekstien kokonaisrakennetta tarkemmin. Osa on ollut valikoivampi vaiheiden kanssa ja osa on mallintanut malleista enemmänkin sanatasolla. Kahta mallitekstiä on hyödynnetty tasapuolisesti omiin kuviin sopivalla tavalla. Molemmista malleista on ollut siis hyötyä. Seuraavassa luvussa tarkastellaan opiskelijoiden tekstien lauserakenteita mallintamisen näkökulmasta.

4.3 Opiskelijoiden tekstien lauserakenteet

Tässä luvussa nostetaan kaksi mallitekstissä eniten esiintynyttä lauserakennemallia käsitte-
lyyn: eksistentiaali- ja kopulalause. Lausetyypit toistuivat mallitekstissä ja niitä käytettiin
yhteisessä tekstissä. Lausetyypit toistuivat malliteksteissä useamman kerran ja olivat siten
selkeitä rakennemalleja oppijoiden hyödynnettäviksi. Eksistentiaalilause ilmaisee olemassa-
oloa. Kuvasta kirjoittamisen tehtävätyypissä eksistentiaalilauseet ovat hyvin yleisiä ilmais-
tessaan mitä kuvassa on. Tämän tutkimuksen aineistossa eksistentiaalilauseetta esiintyy eni-
ten *Perheessä on* ja *Talossa on* alkuisissa lauseissa. Toinen useasti esiintyvä lausetyyppi on
kopulalause. Se ilmaisee millainen tietty asia on. Aineistossa kopulalauseetta esiintyy eniten
Perhe on ja *Talo on* alkuisissa lauseissa.

Oppitunneilla lausetyypeistä ei puhuttu eksistentiaali- tai kopulalauseina, vaan leik-
kausvaiheessa opiskelijoiden kanssa yhdessä pohdittiin, millaiset sanat sopivat lauseidenal-
kujen kanssa ja millaiset eivät. Huomioon nostettiin virkkeiden aluissa esiintyvät saman sa-
nan kaksi eri muotoa: nominatiivi ja inessiivi. Vielä mallitekstin käsittelyn jälkeen yhteisessä
kirjoittamisessa kahden eri muodon käyttöä tarkennettiin. Yhteisessä kirjoittamisessa opis-
kelijat tuottivat ensin virkkeen: *Perhe on isä, äiti ja lapsi*. Opettaja korjasi kuitenkin oikean
sijapäätteen ja sanojen käytön eroja pohdittiin uudelleen. Yhdeksän opiskelijaa tuottikin oi-
kean muodon omassa tekstissään.

Korhonen (2012) selvitti tutkimuksessaan suomen kielen oppijoiden mielipiteitä suo-
men kielen oppimisesta. Tutkimuksessa nousi esiin, että oppijoiden mielestä sijamuodon va-
linta sekä morfofonologinen vaihtelu ovat vaikeimpia asioita oppia. Oppijat tutustuvat suo-
men kielen peruskurssilla moniin sijapäätteisiin ja niiden funktioihin. Tämä sijamuotojen
monimuotoisuus saattaa tuntua oppijasta haastavalta. (Korhonen 2012: 97–103).

Sijamuodon tuottamisen vaikeuteen vaikuttaa Korhosen mukaan muun muassa oppi-
jan äidinkieli, mikä näkyy usein juuri syntaktisella tasolla. Tämän lisäksi Korhonen uskoo,
että opetuksessa lauseoppi jää muoto-opin varjoon. Lauseoppiin ei käytetä samalla tavalla
aikaa kuin muoto-oppiin. (Korhonen 2001: 51). Myös Åkersin (1999) tutkimuksessa sijava-
lintavirheet olivat isossa osassa. Åkers pohti myös äidinkielen mahdollista vaikutusta, mutta
hänen informanttinsa äidinkielet olivat suomen kanssa samankaltaisia, joten hän ei pitänyt
tätä pelkästään syynä vaikeuksille. Åkers nostaa omassa tutkimuksessaan esiin mahdollisena
syynä opetuksen painotuksen viestin välittymiseen ja viestinnän sujuvuuteen eikä niinkään

kieliopilliseen tarkkuuteen. (Åkers 1999: 208). Mallitekstien avulla kirjoittaessa oppijat saivat mallintaa lausekonteksteja, joiden avulla sijojen käyttö onnistui melko hyvin.

4.3.1 Eksistentiaalilause

Tässä luvussa tarkastellaan malliteksteissä useasti esiintyneen eksistentiaalilauseen esiintymistä opiskelijoiden teksteissä. Taulukossa 3 on kaikki mallitekstien eksistentiaalilauseet. Malliteksteissä rakennetta esiintyi usein *Perheessä on* ja *Talossa on* alkuisissa virkkeissä. Mallitekstissä oli kaksi virkettä, joissa *Perheessä on* esiintyy: *Perheessä on isä, äiti ja kolme lasta. Perheessä on myös pieni vauva, joka on 8 kuukautta.* Yhteisessä tekstissä taas perhettä kuvaava eksistentiaalilause esiintyy kerran: *Perheessä on isä, äiti ja lapsi.* Kaikki paitsi kolme kirjoittajaa ovat hyödyntäneet perhettä kuvaavaa eksistentiaalista lausetyyppiä omassa tekstissään.

Taulukko 3. Mallitekstien eksistentiaalilauseet.

Malliteksti	Yhteinen teksti
Tässä on perhe - -	Tässä on perhe.
Perheessä on isä, äiti ja kolme lasta.	Perheessä on isä, äiti ja lapsi.
Perheessä on myös pieni vauva, joka on 8 kuukautta.	
Talossa on kaksi kerrosta.	
Talossa on olohuone, keittiö, makuuhuone ja kaksi lastenhuonetta.	Talossa on kaksi olohuonetta ja makuuhuone.
Kuvassa on talvi - -	

Molemmissa malleissa esiintynyt virke perheen koostumuksesta esiintyi yhdeksän oppijan tekstissä. Yhdeksän oppijaa oli hyödyntänyt sitä perheenjäsenten nimeämisessä. Yhdestä tekstistä virke puuttuu kokonaan (teksti 8) ja yhdessä sitä käytetään talosta kertomisessa: *Perheessä on omakotitalo* (teksti 3). Kahdessa tekstissä *perhe*-sanin inessiivimuodon sijasta käytetään nominatiivimuotoa virkkeen alussa: *Perhe on* (tekstit 2 ja 13).

Yhdeksän kirjoittajaa on käyttänyt mallitekstien mukaista eksistentiaalilauseetta kuvaessaan perheen koostumusta. Perhettä kuvaava virke rakentuu malliteksteissä pilkuilla ja *ja*-konjunktilla erotettavista sanoista. Tämä luettelomainen lauserakenne on myös mallintunut kirjoittajien omiin teksteihin. Kaikki kirjoittajat, jotka kuvasivat perheen koostumusta, käyttivät pilkkua tai *ja*-sanaa erottaessaan substantiivit. Luettelomainen yhdyslause mallintui siis hyvin perhettä kuvatessa.

Mallitekstissä esiintyy myös toinen eksistentiaalinen perheestä kertova virke: *Perheessä on myös pieni vauva, joka on 8 kuukautta*. Tämä virke esiintyy oppijoiden teksteissä vain kahdessa. Siitä oli myös vain yksi malli. Yhteisessä tekstissä oli ilmaistu asia kopula-lauseella: *Vauva on 7 kuukautta*. Mallitekstissä oleva vauvan iästä kertova virke on ainoa malli pää- ja sivulauseesta. Muut mallitekstien virkkeet ovat päälauseita. Virke toimi mallina kolmannen lapsen iän ilmaisemiselle. Kyseinen rakenne ei mallintunut oppijoiden teksteihin. Tämä voi johtua siitä, että oppijoiden kuvissa ei ollut tarvetta rakenteelle, yhtä lukuun ottamatta. Tekstin 1 kuvasta (ks. Liite 3) olisi ollut mahdollista tuottaa samanlainen virke, mutta oppija on tuottanut vauvan iän samaan virkkeeseen muiden kanssa: *2 Tyttö on 5 vuotias ja 3 vuotias vauva on 7 kuukautta*. Oppija on ottanut mallia yhteisestä tekstistä. Oppitunnilla sivulauseen *joka*-relatiivipronomini herätti monta kysymystä ja sen käytöstä keskusteltiin mallitekstiä käsittelevillä tunneilla, mutta ei kuitenkaan yhteisen tekstin kirjoittamisen oppitunnilla. Alistainen sivulause ei mallintunut yhteiseen tekstiin missään muodossa. Sen käytölle ei tullut siis toista mallia.

Toinen useasti malliteksteissä esiintynyt eksistentiaalilause kuvaa perheen kotia. Talokuvasta kertovalla eksistentiaalilauseella on kaksi virkemallia malliteksteissä. Malleissa se esiintyy kahdessa eri lausekontekstissa. Mallitekstissä rakenne esiintyy kahdessa eri tapauksessa: *Talossa on kaksi kerrosta. Talossa on olohuone, keittiö, makuuhuone ja kaksi lastenhuonetta*. Yhteisessä tekstissä rakenne esiintyy vain kerran: *Talossa on olohuone ja makuuhuone*.

Talon kerroksia kuvaava *Talossa on kaksi kerrosta* esiintyy vain mallitekstissä. Oppijoiden teksteissä virkettä oli hyödynnetty kahdeksan kertaa, yhdessä tekstissä kahdesti. Kahdessa tekstissä virkettä oli muuten mallinnettu, mutta *kerros*-sana puuttuu, joten ei voida olla varmoja ovatko kirjoittajat tarkoittaneet kerrosta vai kenties huonetta. Kahdeksasta esiintymästä kuudessa on *kaksi kerrosta* samoin kuin mallitekstissä. Lauseke *kaksi kerrosta* esiintyy oppijoilla asumisosassa mallitekstistä mallinnettujen virkkeiden yhteydessä. Kerroksia kuvaavan virkkeen tuottaneet näyttävät ottaneen mallia mallitekstistä myös muihin asumisesta kertoviin virkkeisiin. Oppijat tuottivat kerroksista kertovan virkkeen yhteyteen virkkeet talon väristä sekä talon tyypistä mallitekstin mukaisesti. Oppijat ovat mallintaneet tässä luultavasti mallitekstiä melko systemaattisesti.

Huoneita kuvaavaa virkettä on mallinnettu enemmän kuin kerroksia kuvaavaa virkettä. Huoneita kuvaavaa virkettä on mallinnettu 12 tekstissä. Vain yhdestä se puuttuu kokonaan.

Kaikissa esiintymissä on tuotettu oikea inessiivimuoto *talo*-sanaan. Kahdeksan kirjoittajaa on mallintanut mallitekstistä virkkeen, mikä näkyy huoneiden samassa järjestyksessä. Näissä virkkeissä näkyy kuitenkin sovellusta lastenhuoneen lukumäärässä: *yksi lastenhuonetta* (teksti 6), *yksi lastenhuonett* (teksti 7), *kolme lastenhuonetta* (teksti 9), *yksi tyttanhuone* (teksti 12), *yksi lastenhuone* (teksti 13).

Mallitekstissä ilmaistaan lastenhuoneita olevan kaksi, mutta yhteisessä tekstissä ei huonetta ilmaista ollenkaan. *lastenhuone*-sanasta esiintyy siis malli vain partitiivimuodossa. Yhden lastenhuoneen ilmaisemiselle ei löydy malliteksteistä mallia. Sanan partitiivimuotoa käytettiin paljon teksteissä, vaikka lastenhuoneita ilmaistiin olevan vain yksi. Tekstissä 6 esiintyy *lastenhuone*-sana partitiivimuodossa numeraalin *yksi* kanssa: *ja yksi lastenhuonetta*. Tekstissä 7 partitiivin päätteestä puuttuu a-kirjain lopusta: *ja yksi lastenhuonett*. Tekstissä 13 kirjoittaja on kuitenkin osannut tuottaa sanasta nominatiivimuodon: *ja yksi lastenhuone*. Mielenkiintoista, että kirjoittaja on osannut tuottaa sopivan muodon ilman mallia. Yksi malli uuden sanan kirjoittamiselle näyttää ohjanneen oppijoita paljon.

Huoneiden nimet olivat opiskelijoille melko uusia, sillä niiden käsittely oli aloitettu vasta hieman ennen aineiston keräämistä. Myös tekstin 3 kirjoittaja on tuottanut toisesta huone-sanasta oikean muodon ilman mallia: *Talossa on kaksi olohuonetta, keittiö ja kaksi makuuhuonetta*. Oppija on tuottanut *makuuhuone*-sanaan partitiivin päätteän ilman mallia. Oppitunneilla partitiivin päätteestä puhuttiin suullisesti, mutta sen kirjoittamista ei systemaattisesti harjoiteltu. Opiskelijalla on kenties herännyt ajatus morfologisen päätteän tarpeellisuudesta. Yhteisessä kirjoittamisessa opettaja tuottaa *olohuone*-sanaan partitiivin päätteän oppijan ehdottaessa lausetta kirjoitettavaksi. Aineistossa esiintyy muutamia kohtia, joissa oppija on tuottanut oikean muodon sanasta ilman mallia. Huoneita kuvaavissa virkkeissä esiintyy kaksi tällaista.

Opiskelijat ovat ottaneet mallia malliteksteistä, mutta soveltaneet niitä myös paljon omiin kuviin sopiviksi. Tekstissä 12 kirjoittaja on muodostanut uudismuodosteen: *tyttanhuone*. Uudismuodoste on eräänlainen kommunikaatiostrategia, joita toisen kielen oppijat käyttävät, kun jokin kielellinen ilmaus on vielä kielitaidon ulottumattomissa. (ks. Palmanto 2003: 9; Kuisma 1999: 36–40). Tekstin 12 perhekuvassa on pelkästään aikuisia. (ks. Liite 7) Oppija nimeää yhden heistä tytöksi ja käyttää koko tekstissä sanaa *tyttö* eikä *lapsi*. Myöskään huoneita kuvaavassa virkkeessä oppija ei ole käyttänyt mallitekstissä ollutta *lastenhuone*-

sanaa, vaan muodostanut uudismuodosteen *tyttanhuone* sen tilalle. Mielenkiintoista, että oppija on tuottanut *tyttö*-sanasta genetiivimuotoa muistuttavan muodon. Onko oppija huomannut *lapsi*-sanana monikon genetiivimuodon yhdyssanassa *lastenhuone* ja yrittänyt tuottaa samanlaisen muodon?

Huoneista kertovasta virkkeestä oli kaksi mallia. Se esiintyi molemmissa malliteksteissä samoin kuin perheenjäsenistä kertova virke. Perheenjäseniä kuvaava virke ja huoneita kuvaava virke koostuivat samalla tavalla luettelomaisesta yhdyslauseesta. Molemmat yhdyslauseet koostuivat pilkuilla ja *ja*-konjunktioilla erotettavista osista. Oppijoiden teksteissä huoneista kertovien virkkeiden soveltamisessa esiintyi kuitenkin enemmän hajontaa kuin perheestä kertovan virkkeen soveltamisessa. Tämä voi johtua siitä, että yhteisessä tekstissä malli rakentuu vain kahdesta huoneesta eikä siten rakennu samalla tavalla luettelomaisesti. Kahdessa tekstissä välimerkit sekä *ja*-konjunktio puuttuvat kokonaan. Kolmessa tekstissä taas *ja*-konjunktioita esiintyy useamman kerran samassa virkkeessä. Seitsemässä tekstissä oli mallinnettu mallitekstin luettelomaista rakennetta.

Koivisto (1994) tuo esiin kolme virhetyyppiä, joita suomen oppijoilla usein esiintyy konjunktioissa: 1) konjunktio puuttuu kokonaan, 2) konjunktioita on käytetty toisen konjunktion tai toisen sanaluokan sanan funktiossa ja 3) konjunktiona on käytetty muuta konnektiivia. Virheet saattavat johtua muiden opittujen kielten vaikutuksesta. *ja*-konjunktio on usein ensimmäisiä opittuja konjunktioita ja sen tilalla harvemmin käytetään toista. (Koivisto 1994: 207–208). Tässä aineistossa konjunktioiden virhetyypit esiintyivät *ja*-konjunktion käytössä. Joissakin teksteissä *ja*-konjunktioita ei käytetty ollenkaan ja toisissa sitä käytettiin virkkeessä pilkun tai pisteen asemassa.

Talosta ja perheestä kertovien eksistentiaalilauseiden lisäksi malliteksteistä oli mahdollista soveltaa eksistentiaalilauseita tekstin lopussa. Mallitekstin lopussa viimeisenä virkkeenä on yhdyslause: *Kuvassa on talvi ja talossa on kylmä*. Yhdyslauseen ensimmäinen osa on eksistentiaalinen lause. Opiskelijoista yhdeksän mallinsi lauserakennetta omassa tekstissään. Näistä seitsemän käytti *kuva*-sanana inessiivimuotoa ja kaksi nominatiivimuotoa. Sanelle oli vain yksi malli. Kaksi opiskelijaa tuotti itsenäisesti sanasta nominatiivimuodon.

Mallitekstissä olevaa LOPETUS-vaiheen virkettä sovellettiin paljon. Vain yksi kirjoittaja kopioi virkkeen sellaisenaan omaan tekstiinsä (teksti 11). Muut virkettä soveltaneet sovelsivat virkettä omiin kuviinsa sopiviksi. Tämä näkyy muun muassa siinä, että kirjoittajat käyttivät erilaisia vuodenaikasanoina: *kesä* (tekstit 3, 4, 7, 9), *kesällä* (tekstit 5, 8), *syksy* (teksti 6)

ja kevät (teksti 12). Virkettä sovellettiin siis melko hyvin. Myös yhdyslauseen toisena lauseena ollutta tilalauseetta sovellettiin kahdessa tekstissä niin, että *kylmä*-sanalla käytettiin sanaa *kuuma* (tekstit 9 ja 12). Kolmessa muussa tekstissä tilalause lause korvattiin kokonaan sääfraaseilla: *Aurinko paistaa*. (tekstit 5 ja 6), *aurinko paista on pilvista*. (teksti 8). Sääfraaseja käytiin joka päivä läpi päivärutiinien yhteydessä. Oppijat tuottivat niitä myös tässä kohtaa. Yhteisessä tekstissä ei ollut tätä LOPETUS-vaiheen yhdyslausetta mallinnettu. Virkkeestä oli siis vain yksi malli malliteksteissä. Toinen malli olisi ollut hyvä, sillä jopa yhdeksän kirjoittajaa oli yrittänyt tuottaa lopetuksen tekstille. Toinen malli olisi saattanut auttaa ja tarkentaa tuotoksia.

Eksistentiaalilauseetta käytettiin oppijoiden teksteissä usein kontekstiin sopivalla tavalla. Pientä vaihtelua oli paikan adverbiaalinen sijassa, sen sekoittuessa inessiivimuodosta nominatiivimuotoon. Inessiivi on yksi ensimmäisistä paikallissijoista, jotka perinteisesti opetetaan suomen kielen opetuksessa (Lauranto 1997: 64). Tämän tutkimuksen oppitunneilla inessiivimuoto opetettiin hyviin kontekstiläheisesti. Mallitekstissä olleita kahta muotoa samasta sanasta tarkasteltiin mallitekstin leikkauksen yhteydessä. Inessiivin ja nominatiivin eroa opetettiin yksinkertaistamalla niin, että inessiivi kuvaa jotain sisällä olevaa asiaa. Esimerkiksi *Perheessä on isä, äiti ja kolme lasta* selitettiin niin, että perheen sisällä on vanhemmat ja kolme lasta.

Paikallissijojen opetuksessa voidaan hyödyntää virkkeen funktiota kuvatessa maailmaa. Virkkeen funktio voi olla esimerkiksi kuvata tietyn entiteetin sijaintia muihin asioihin nähden. (Lauranto 1997: 31 – 49). Ilmaisun tavan pohtimisen avulla voidaan tuoda kielioppi ja käyttö oppijaa lähelle. Kielenopetuksen alussa esimerkiksi abessiivi määrittellään päällä sijaitsemisen avulla ja inessiivi sisässä sijaitsemisen avulla. Asia ei ole kuitenkaan kielenkäytön näkökulmasta näin yksinkertainen sillä adessiivi sopii vain sellaisten substantiivien kanssa, joilla on korostainen yläpinta. Abessiivin vastakohtana opetuksessa pidetään inessiiviä ja sillä ilmaistavaa sisässä sijaitsemista. Kuitenkin abessiivin tapaan inessiivi ei ole näin yksinkertaisesti opetettavissa. (Lauranto 1997: 69 – 90). Lauranto (1997) suosittelee, että morfologisia ilmauksia, kuten paikallissijoja, opetettaisiin tuomalla esiin heti alussa kaikki mahdolliset ilmaisut, jotta oppija ei yksinkertaista kielioppia. (Lauranto 1997: 150). Kontekstin avulla voidaan oppijalle tuoda esiin kielen moninainen käyttö. Mallitekstin avulla opiskelijoiden paikallissijojen opetus aloitettiin. Inessiivi toimi mallitekstissä kuitenkin erilaisessa tehtävässä kuin se yleensä esitetään. Kuitenkin sen avulla oppijoiden huomio saatiin heräteltyä.

Oppituntiaineistosta käy ilmi, että mallitekstin lauserakenteita tai esimerkiksi paikallissijoja ei opetettu oppitunneilla systemaattisesti eikä sääntöjä tuotu esiin vaan asiaa käsiteltiin juuri siinä tekstikontekstissa, jossa ne esiintyivät. Malliteksti herätteli siis oppijoita ymmärtämään suomen morfologian tärkeyttä. Tekstin käsittely toimi eräänlaisena herätteenä suomen morfosyntaksin opetukselle. Myöhemmin jatko-opinnoissa oppijoiden on helpompaa lähestyä esimerkiksi inessiiviä, koska he ovat oppineet tunnistamaan sen päätteiden sekä oppineet käyttämään sitä tietyissä tilanteissa.

4.3.2 Kopulalause

Toinen aineistossa paljon esiintyvä lausetyppi on kopulalause, joka kuvaa jonkinlaista tilaa. Kopulalause on monikäyttöisyytensä ja selkeytensä takia ensimmäisiä lauseita, joita suomenoppija oppii käyttämään: *Tässä on kumi. Tänään on perjantai. Minä olen mies* (Kenttälä 2008: 55–56). Kopulalause on yleinen kuvasta kirjoittamisessa, kun kuvataan staattisia asioita eikä niinkään tapahtumia tai tekemistä. Malliteksteissä kopulalauseita esiintyy yksinkertaisissa päälauseissa. Tämän lisäksi perheenjäsenten iät ilmaistaan kahtena rinnasteisena kopulalauseena. Taulukkoon 4 on nostettu mallitekstien kopulalauseet, joita opiskelijoilla oli mahdollisuus soveltaa omissa teksteissään.

Taulukko 4. Mallitekstien kopulalauseet.

Malliteksti	Yhteinen teksti
Perhe on suomalainen.	Perhe on amerikkalainen.
Perhe on iso.	Perhe on pieni.
Isä on 44 vuotta	Isä on 37-vuotias
ja äiti on 39 vuotta vanha.	ja äiti on 32-vuotias.
Tyttö on 9-vuotias	Vauva on 7 kuukautta.
ja poika on 5 vuotta vanha.	
Talo on omakotitalo.	
Talo on harmaa.	Kerrostalo on sininen.

Malliteksteissä kopulalauseita käytettiin perhekuvasta kirjoitettaessa, kun ilmaistiin perheen kansalaisuutta ja perheen kokoa. Näitä kopulalauseita mallinnettiin paljon. Perheen kansalaisuutta kuvaava virke on mallitekstissä *Perhe on suomalainen*. Yhteisessä tekstissä virke rakentui muodoltaan samanlaisesti, mutta eri substantiivilla: *Perhe on amerikkalainen*. Oppijoiden teksteissä mallitekstin virkettä oli mallinnettu seitsemän kertaa ja yhteisen tekstin

virkettä kaksi kertaa. Neljä kirjoittajaa oli kirjoittanut virkkeeseen jonkin muun kansalaisuuden. Tämän tutkimuksen luvussa 4.2.1 tuotiin esiin kansalaisuuksien soveltaminen. Yhtä kirjoittajaa lukuun ottamatta kaikki ovat mallintaneet virkerakennetta. Tekstissä 2 rakennetta ei käytetty ja tekstissä 11 rakennetta käytettiin kaksi kertaa. Kaikissa esiintymissä *perhe*-sana on mallinnettu oikeassa nominatiivimuodossa.

Toinen onnistuneesti mallinnettu virke on perheen kokoa ilmaiseva virke. Perheen kokoa ilmaisevaa virkettä mallinnettiin yhtä paljon kuin edellistä virkettä. Virke löytyy oppijoiden teksteistä kaikista paitsi yhdestä. Mallitekstissä perhe kuvattiin isoksi, kun taas yhteisessä tekstissä pieneksi. Oppijat tuottivat virkkeen yhteisen tekstin kirjoittamisessa täysin ilman opettajan apua. Oppijat mallinsivat kahta mallia hyödyntäen joko *iso* tai *pieni* adjektiivia. Mallitekstin *iso*-adjektiivia käytti lauseessaan neljä kirjoittajaa, kun taas yhteisen tekstin *pieni*-adjektiivia käytti yhdeksän kirjoittajaa. Tekstissä 11 esiintyy molemmat adjektiivit. Pienessä perheessä on oppijoiden mukaan 2–4 henkilöä ja isossa perheessä on 4–5 henkilöä. Perhettä kuvaavat kopulalauseet mallintuivat hyvin oppijoiden teksteihin ja niitä sovellettiin myös jonkin verran. Virkkeitä oli myös mallinnettu oikeinkirjoituksen mukaan.

Talokuvasta kertovissa kopulalauseissa oli hieman enemmän hajontaa. Tämä johtui pitkälti asumisteeman tuntemattomuudesta verrattuna perheteemaan. Talon tyyppi ilmaistiin mallitekstissä kopulalauseella: *Talo on omakotitalo*. Yhteisessä tekstissä sama ilmaistiin intransitiivisella virkkeellä: *He asuvat kerrostalossa*. Kaksi erilaista lausetyyppiä saattoi vaikeuttaa virkkeiden vertaamista toisiinsa. Kopulalauseita mallinsi kuusi kirjoittajaa ja intransitiivilauseita kolme kirjoittajaa. Kuitenkin nämä kolme intransitiivilauseita mallintanutta kirjoittajaa oli tuottanut tekstiinsä myös kopulalauseen. Tämän lisäksi vain yhdessä näistä kuvista oli kerrostalo. Intransitiivilauseen hankaluus voi johtua siitä, että yhteisessä kirjoittamisessa opettaja tuotti virkkeen suurimmaksi osaksi. Yksi opiskelijoista antoi idean virkeelle, mutta opettaja joutui muokkaamaan sitä melko paljon. Virke jäi tällöin etäiseksi opiskelijoille.

Mallitekstin kopulalauseita mallinsi täysin samanlaisena kuusi kirjoittajaa. Yhdellä kirjoittajalla (teksti 8) mallintui pelkkä *omakotitalo*-sana, muuten virkkeen esiintymisessä ei ollut vaihtelua. Tekstissä 8 kirjoittaja on tuottanut virkkeen: *He asvat kerrostalossa omakotitalo*. Hän on siis mallintanut ensin yhteisestä tekstistä intransitiivilauseen ja lisännyt *omakotitalo*-sanalan lauseen loppuun. Oppijalla on luultavasti mennyt talotyyppit sekaisin. Kuvassa hänellä on omakotitaloksi luokiteltava talo.

Kirjoittajat nimesivät kuvistaan melko oikein asioita. Talon tyypin kohdalla oli pientä hajontaa. Tekstissä 13 esiintyy *omakotitalo*-sana, vaikka kuvassa on kerrostalo. Yhteisen tekstin intransitiivilause mallintui myös tekstiin. Oppija on saattanut mennä sekaisin kirjoittamisensa lopussa, sillä hän on tuottanut myös muita mallitekstin mukaisia virkkeitä tekstinsä loppupuolelle. Kirjoittaja on aiemmin tekstissään mallintanut yhteisestä tekstistä omaan kuvaansa sopivat virkkeet. Taloa kuvaava kopulalause mallintui rakenteena hyvin, mutta talon tyyppissä oli kirjoittajilla vaihtelua.

Mallitekstissä oli myös toinen taloa kuvaava kopulalausemalli: *Talo on harmaa*. Virkettä oli sovellettu myös melko paljon oppijoiden teksteissä. Kahdeksan oppijaa oli tuottanut lauseen mallin mukaan. Näistä puolet oli mallintanut lauseen täysin samalla tavalla. Kolmella oli jokin muu väri kuin harmaa: *kialltianen (teksti 1)*, *punainen (teksti 4)*, *vihrea (teksti 8)*. Tekstissä 3 oppija on tuottanut luettelorakenteen virkkeeseen: *talossa on harmaa, valkoinen ja ruskeaa*. Oppija on saattanut hakea väreille partitiivimuotoa, joka sopisi virkkeen rakenteeseen ja paikan adverbiaaliin lauseen alussa. Kirjoittaja on tuottanut lauseesta eksistentiaalisen. Opettaja auttoi kirjoittamistilanteessa kirjoittajaa lauseen tuottamisessa sanallistamalla hänen ajatuksensa yhdeksi lauseeksi ja puhumalla sen kerran oppijalle. Oppija on puheesta kuullut ja kirjoittanut *ruskea*-sanana partitiivimuodon, mutta ei muiden sanojen muotoja.

Yhteisessä tekstissä talon väri ilmaistiin myös kopulalauseen avulla, mutta hieman eri sanoin: *Kerrostalo on sininen*. Tätä mallinsi vain kaksi kirjoittajaa. Toisessa tekstissä (teksti 11) lause esiintyi täysin samanlaisena, mutta toisessa (teksti 13) väri on eri: *Kerrostalossa on valkenen*. Myös *kerrostalo*-sana on tuotettu inessiivimuotoon. Asuntokuvasta kertovassa osassa mallitekstin kopularakenteet osoittautuivat mallinnettavammiksi kuin yhteisen tekstin mallit. Talon tyyppiä ja väriä kuvatessaan oppijat ottivat mallia enemmän mallitekstistä. Kopulalauseissa ei ollut paljoakaan varaa soveltaa niiden sisältöä. Kuvien talot ovat joko kerrostaloja tai omakotitaloja. Tämän lisäksi perhe on joko iso tai pieni. Opiskelijoiden teksteissä esiintyy pientä soveltamista talon värin ja perheen kansalaisuuden ilmaisemisessa.

Opiskelijat noudattivat teksteissään paljon mallitekstejä ja niiden lausetyyppejä. Opiskelijoiden teksteissä esiintyy kuitenkin yksi itsetuotettu kopulalause. Tekstissä 6 kirjoittaja on tuottanut kopulalauseen: *Talo on pieni*. Lause on mielenkiintoinen, koska sille ei löydy suoraa mallia malliteksteistä, mutta sen lauserakenteelle ja sanoille löytyy malli. Kirjoittaja

on yhdistänyt kaksi mallia tai tuottanut suoraan muistista lauseen. Tällaista eri osien yhdistämistä ei esiinny paljoakaan oppijoiden teksteissä. Tämä kertoo mallien hyvästä sisäistämisestä.

Vanhempien ikää ilmaisevat yhdyslauseet mallintuivat paljolti myös oppijoiden teksteihin. Oppitunneilla kuvista puhuttaessa perheenjäsenten iät nousivat nopeasti puheenaiheeksi. Mallitekstissä ja yhteisessä tekstissä vanhempien iät esitettiin molemmat yhdyslauseiden avulla: *Isä on 44 vuotta ja äiti on 39 vuotta vanha* (malliteksti); *Isä on 37-vuotias ja äiti on 32-vuotias* (yhteinen teksti). Kaikki oppijat olivat tuottaneet vähintään lauseen kuvassa olleiden perheenjäsenten ikävuosista. Kahta kirjoittajaa lukuun ottamatta kaikki muut kirjoittajat tuottivat jonkin muun iän kuin malleissa oli.

Oppijat sovelsivat mallitekstien virkkeitä hyvin omiin kuviinsa sopivaksi. Kirjoittajat mallinsivat kuviinsa sopivasti esimerkiksi vain toisen lauseen yhdyslauseesta, kun kuvassa oli vain toinen vanhempi: *äiti on 38 vuotias* (teksti 8). Myös lauseita mallinnettiin soveltaen, kun kuvassa (ks. Liite 4) ei ollut lapsia: *Mies on 60-vuotta ja nainen on 55-vuotta* (teksti 3). Vanhempien iästä ilmaisevat lauseet mallintuivat hyvin oppijoiden teksteihin. Niitä sovellettiin myös omiin kuviin sopiviksi.

Mallitekstissä ollut toinen yhdyslause osoittautui kuitenkin hankalammaksi. Vanhempien iän ilmaisemisen lisäksi mallitekstissä on lapsien iät ilmaistu samanlaisen yhdyslauseen avulla: *Tyttö on 9-vuotias ja poika on 5 vuotta vanha*. Hankaluuksia oppijoille tuotti kuvat, joissa perheessä oli useampi lapsi tai lapset olivat samaa sukupuolta. Tekstin 1 kuvassa on kolme lasta: *2 Tyttö on 5 vuotias ja 3 vuotias vauva on 7 kuukautta*. Kirjoittaja luultavasti haluaa ilmaista, että toinen tyttö on 5 -vuotias ja toinen on 3 -vuotias. Muuten kirjoittajat ilmaisivat samaa sukupuolta olevien iät toistamalla substantiivia: *Poika on 5 vuotta ja poika on 3*. (teksti 5).

Malliteksteissä esiintyy paljon eksistentiaali- ja kopularakenteita. Lauserakenteet ovat kuvasta kirjoittamiselle yleisiä, koska niiden avulla voidaan kuvata staattisia asioita. Oppijat ovat mallintaneet lauseita ahkerasti omiin teksteihinsä. Perhettä koskevia lauseita mallinnettiin enemmän kuin taloa kuvaavia lauseita. Talokuvaan liittyvissä virkkeissä oli enemmän hajontaa ja epätarkkuuksia. Kaikkia mallitekstien lauseita kuitenkin mallinnettiin vähintään kerran. Lauseita mallinnettiin ja sovellettiin omiin kuviin sopiviksi, esimerkiksi yhdyslau-

seesta otettiin vain toinen osa yhden vanhemman perhettä koskeviin teksteihin. Lausetta sovellettiin myös niin, että omaan kuvaan sopiva sana tuotettiin lauserakennemalliin. Esimerkiksi talon väriä kuvaavissa lauseissa.

4.4 Itsetuotetut kohdat oppijoiden teksteissä

Opiskelijoiden teksteissä on kohtia, joille ei löydy mallia malliteksteistä. Nämä kohdat ovat nimetty teksteissä LISÄYS-vaiheiksi. LISÄYS-nimi syntyi siitä, että näiden kohtien funktio on lisätä jotakin jo kuvattuun aiheeseen. Lisätä jotain, mitä ei ehkä tarvitse mallitekstien näkökulmasta lisätä. LISÄYS-vaihe sisältää tässä yhden tai useamman lauseen. Lisäyksiä esiintyy oppijoiden teksteissä mallinnettujen kohtien seassa ja tekstien loppuissa. Lisäykset koskevat suurimmaksi osaksi perheteemaa. Vain yksi kirjoittaja on tuottanut talokuvasta lisäyksen. Tämä on odotettavaa sillä perheteema oli tutumpi. Opettaja myös kehotti oppitunnilla lisäkysymyksien avulla kirjoittamaan perheestä lisää.

Seuraavaksi tarkastellaan itsetuotettuja vaiheita ja lauseita, jotka esiintyvät oppijoiden teksteissä mallinnetun tekstin seassa. Nämä kohdat ovat hyvin oppijalähtöisiä, oppija on itse halunnut lisätä jotakin omaan tekstiinsä juuri siinä kohtaa. Tämän jälkeen tarkastellaan lisäyksiä tekstien lopussa. Nämä taas on tuotettu opettajan kehotuksesta ja näyttäytyvät siten hyvin irrallisina muuhun tekstiin verrattuna. Lopussa nostetaan vielä esiin lausetta pienempien tuotosten, itsetuotettujen sanojen käyttöä. Opiskelijat tuottivat mallinnettuihin virkkeisiin itse sanan omien kuviensa pohjalta. Näitä tarkastellaan pidempien lisäysten jälkeen.

4.4.1 Lisäys tekstissä

Tässä luvussa tarkastellaan oppijoiden itsetuottamia lauseita ja vaiheita tekstissä. Tarkasteltavat lisäykset sijoittuvat teksteissä mallinnettujen vaiheiden ja lauseiden sekaan, kun taas seuraavassa luvussa lisäykset sijoittuvat tekstien loppuun. Tekstissä olevat lisäykset voidaan nähdä hyvin oppijalähtöisiksi. Oppijat ovat itse halunneet tuottaa juuri siihen kohtaan yhden tai useamman lauseen, vaikka malliteksteissä siihen ei ollut mallia. Tuotos on siis opiskelijasta itsestä lähtöisin.

Esimerkki 15

ALOITUS

Tässä on perhe

PERHE	Perhe on pieni. Perhe on suomalainen.
VANHEMMAT	mies on 60-vuotta ja nainen 55-vuotta.
LISÄYS	he ovat naimisissa. he ovat rakkaus.
ASUMINEN	He asuvat Suomessa.
TALO	Perheessä on omakotitalo. Talossa on kaksi kerrosta.
	Talossa on harmaa, valkoinen ja ruskeaa.
HUONE	Talossa on kaksi olohuonetta, keittiö ja kaksi makuuhuonetta
LOPETUS	kuvassa on kesä ja talossa on kaunis.
(Teksti 3)	

Aineiston oppijoiden teksteistä viidessä oli tekstissä mallinnuksen seassa LISÄYS. Näistä viidestä kahdessa oli useampivirkkeinen lisäys (tekstit 3 ja 6) ja kolmessa yksivirkkeinen lisäys (tekstit 5, 12 ja 13). Esimerkissä 15 LISÄYS koostuu kahdesta virkkeestä. LISÄYS on tuotettu perheestä kertovaan osaan juuri ennen asumista kuvaavaa osaa. Esimerkin LISÄYS liittyy kuvassa oleviin henkilöihin. Kahdesta virkkeestä muodostuu vaihe, joka voisi olla itsenäinen vaihe tai liittyä VANHEMMAT-vaiheeseen. Vanhempien naimisissa oloa ja heidän rakkauttaan kuvataan, joten lauseet voisi hyvin lukea samaan vaiheeseen iän kuvauksen kanssa.

Malliteksteissä ei kummassakaan ilmaistu vanhempien avioliittostatusta. Esimerkkien 15 ja 16 teksteissä kirjoittajat ovat ilmaisseet sen lisäyksessään: *he ovat naimisissa* ja *Äiti je naimisissa*. Naimisissaololausetta harjoiteltiin kurssilla ensimmäisinä viikkoina fraasien 'Minä olen naimisissa. Minä en ole naimisissa.' avulla. Oppijat ovat soveltaneet aiemmin opittua omassa tekstissään. Esimerkissä 15 kirjoittaja on muodostanut monikon kolmannen persoonan oikein ja kontekstiinsa sopivasti. Esimerkissä 16 kirjoittaja ilmaisee kuvassa olevan yhden henkilön olevan naimaton muodostamalla kieltomuotoisen lauseen. Kieltosanassa *i* sekoittuu *j* kirjaimen ja kirjaimet vaihtavat paikkaa *je*.

Esimerkki 16

ALOITUS	Tässä on perhe.
PERHE	Perhe on suomalainen. Perhe on pieni. Perheessä on äiti ja vauva.
VANHEMMAT	äiti on 30 vuotias
LAPSET	ja vauva on 5 kuukautta.
ALOITUS	heidän koti
LISÄYS	vauva syö aktevea. Äiti je naimisissa.
TALO	talo on pieni.
HUONE	Talossa on olohuone, makuuhuone ja yksi lastenhuonetta.
LOPETUS	Kuva on syksy. Aurinko paistaa...
(Teksti 6)	

Esimerkissä 16 LISÄYS on tuotettu asumisesta kertovaan osaan. Kirjoittaja on aloittanut asuminen, mutta lisännyt vielä kaksi virkettä perheestä. Lisäyksen virkkeet ovat sisällöltään erilaisia: ensimmäisessä kuvataan kuvassa tapahtuvaa tekemistä ja toisessa äidin avioliittotilasta. Toisen lauseen voisi nimetä VANHEMMAT-vaiheeseen kuuluvaksi ja toisen kenties LAPSET-vaiheeseen kuuluvaksi. Lauseiden paikka on mielenkiintoinen sillä kirjoittaja on aloittanut talosta kertovan osan, mutta päättänyt kuitenkin vielä lisätä kaksi virkettä perheestä. Myös toisessa aineiston tekstissä esiintyy samalla tavalla talosta kertovan osan aloituksen jälkeen vielä LISÄYS. Tekstien kirjoittajat istuivat kirjoitushetkellä vierekkäin, joten heillä on saattanut olla tässä kohtaa yhteistä ideoiden vaihtoa.

Esimerkissä 16 on lisäyksenä transitiivilause: *vauva syö aktevea*. (vauva syö Aktiviaa). Tämä lause on ainoa aineiston teksteissä esiintynyt transitiivilause. Teksteissä on pitäyditty kuvassa näkyvien asioiden kuvauksessa eikä tekemistä ole kuvattu, tätä yhtä lausetta lukuun ottamatta. Kirjoittaja on halunnut ilmaista, mitä vauva tekee kuvassa (ks. Liite 5). Mallitekstissä ja yhteisessä tekstissä esiintyi vain kaksi verbiä: *olla* ja *asua*. Kirjoittaja ei siis ole ottanut verbiin mallia teksteistä vaan on tuottanut sen itsenäisesti. Verbejä oli käyty kurssilla jonkin verran läpi ja *syödä*-verbi kuuluu ensimmäisiin verbeihin, joita usein opiskellaan. Oppija on siis hyödyntänyt aiemmin oppimaansa kirjoituksessaan. Oppija on tuottanut myös verbissä esiintyvän diftongin oikein. Kuitenkin *vauva*-sanon oikeinkirjoituksessa esiintyy virhe. *vauva*-sanon oikeinkirjoitukseen löytyy malli molemmista malliteksteistä. Tämän lisäksi kirjoittaja on tuottanut sanasta oikean muodon aiemmin LAPSET-vaiheessa. Itsetuotetussa lauseessa kuitenkin kirjoitusasu on virheellinen. Sanan malli ei ole siirtynyt lausekontekstista toiseen lausekontekstiin.

Muilla lisäyksen tuottaneilla kirjoittajilla esiintyy pieniä vokaalivirheitä sellaisissa sanoissa, joille on malli malliteksteissä. Esimerkiksi *äiti* ja *isä* -sanat on tuotettu ilman ä:n pisteitä (*aiti* ja *isa*) sekä *tyttö*-sanon loppuvokaali on vaihtunut ä:ksi (*tyttä*). Kuitenkin esimerkiksi sanat *vuotta vanha* on kirjoitettu oikeinkirjoituksen mukaan (esimerkki 17). Esimerkissä 17 LISÄYS esiintyy heti LAPSET-vaiheen jälkeen, joten sen tuottamiseen tarvittava lauserakenne ei ole ollut kaukana. Oppija on tuottanut juuri aiemmin *vuotta vanha* -sanat äidistä kertovaan lauseeseen, joten itsetuotettu kaverilause luonnistui seuraavassa vaiheessa samanlaisen rakenteen avulla helposti.

Mallia on saatettu ottaa itsetuotetuissa kohdissa sanojen oikeinkirjoitukseen. Sanat, joita esiintyy malleissa sekä itsenäisissä kohdissa, ovat suurimmaksi osaksi tuotettu oikeinkirjoituksen mukaisesti. Toisaalta taas sanat ovat sellaisia, jotka oppijat osasivat jo hyvin. Sanat olivat melko tuttuja ennestään. Tiettyihin itsetuotettuihin kohtiin on saatettu ottaa kirjoitusasuun mallia malliteksteistä, mutta toisiin ei. Sanat *äiti*, *isä* ja *tyttö* ovat oppijoille ennestään tuttuja, joten niiden kirjoitusasun tuottamiseen ei luultavasti haettu tukea, kun taas *vuotta vanha* saattaa olla sen verran vähemmän käytetty, että sen tuottamiseen koettiin tarvittavan vielä tukea. (ks. Ruutu 2007: 71).

Esimerkki 17

ALOITUS	tässä on perhe.
PERHE	perhe on suomalainen perhe on iso. Perheessä on, isä, äiti ja yksi tyttö
VANHEMMAT	isä on 55 votta ja äiti 45 vuotta vanha.
LAPSET	tyttö on 24 vuotias
LISÄYS	ja kaveri on 37 vuotta vanha.
ASUMINEN	he asuvat Suomessa vanhassa talossa
TALO	talo on omakotitalo talossa on kaksi kerrosta talo on harmaa.
HUONE	talossa on olohuone keittiö ja makuuhuone jo yksi. tyttanhuone
LOPETUS	Kuvassa on kevät talossa on kuuma
LISÄYS	isa nime on markus ja äiti nime on Rosa ja tyttö nime on lubna ja kaveri nime on jaja

(Teksti 12)

Esimerkissä 17 kirjoittaja on nimennyt yhden perhekuvan henkilöistä *kaveri*-sanalla. Kirjoittaja ei tulkinnut naista pariskunnan toiseksi lapseksi. Muilla kirjoittajilla kaikki henkilöt kuuluivat perheeseen. Esimerkin 17 kirjoittaja on ilmaissut PERHE-vaiheessa, että *Perheessä on, isä, äiti ja yksi tyttö*. Vasta tytön ikää ilmaistessa kirjoittaja yhdistää virkkeeseen yhdyslauseeksi lisäyksen kaverin iästä. Myös HUONE-vaiheessa kirjoittaja ottaa huomioon yhden lapsen eikä käytä malliteksteissä olevaa nimitystä *lastenhuone* vaan *tyttanhuone*. Kirjoittaja on tässä tuottanut uudismuodosteen eli hän on yrittänyt kiertää sanan, jota ei vielä aivan osannut tuottaa (ks. esim. Palmanto 2003). Esimerkin 17 perhekuvassa on perhe, jossa voi tulkita olevan aikuisia lapsia (ks. Liite 7). Kirjoittaja ei ole käyttänyt *lapsi*-sanaa tekstissään vaan *tyttö*-sanaa. Kirjoittaja on kenties halunnut ilmaista tekstissään kuvassa olevien perheen lasten olevan aikuisia lapsia.

Tekstien joukossa olevat lisäykset liittyvät suurimmaksi osaksi perhekuvaan. Lisäykset kuvaavat vanhempien avioliittostatusta, äidin raskautta ja lapsen tekemistä. Kolmessa

tekstissä itsetuotetut lauseet on liitetty perhekuvasta kertovaan osaan luonnollisesti siihen kuuluvaksi vaiheeksi. Kahdessa tekstissä LISÄYS on tuotettu asumisosan alun jälkeen. Kaksi kirjoittajaa (ks. esimerkit 11 ja 16) tuottivat tekstiinsä ALOITUS-vaiheen toisen osan: *heidän koti* tekstinsä keskelle ja aloittivat sillä asumisosan. Aloituksen jälkeen he ovat kuitenkin tuottaneet lisäyksen ennen asumisesta kertomista. Tämä yhtäläisyys saattaa johtua siitä, että oppijat istuivat kirjoitushetkellä vierekkäin.

Lisäykset tekstissä ovat oppijasta lähtöisin. Niissä on haluttu tuoda kuvista esiin vielä jokin asia, jolle ei ollut kerronnan mallia malliteksteissä. Itsetuotetut kohdat liittyvät perheeseen. Vanhempien avioliittostatusta, äidin raskautta ja kaveria kuvataan tekstissä olleissa lisäyksissä. Perhesanat on tuotettu kohdissa suurimmaksi osaksi oikein kirjoitusasun näkökulmasta.

4.4.2 Lisäys tekstin lopussa

Itsenäisen kirjoittamisen aikana opettaja kehotti nopeimpia kirjoittajia jatkamaan tekstejä. Opettaja ehdotti kertomaan esimerkiksi perheestä jotain lisää. Seuraavat lisäykset tekstien lopussa ovat tästä kehotuksesta syntyneitä. Lisäykset sopisivat tekstuaalisesti perhettä koskeviin vaiheisiin, sillä ne suurimmaksi osaksi liittyvät perheeseen. Käsien kirjoitettaessa tämän toteutus olisi kuitenkin ollut haastavaa. Oppijoiden teksteistä neljässä oli LISÄYS tekstin lopussa (tekstit 9, 10, 12, 13). Lisäykset kuvaavat vanhempien siviilisäätyä ja perheenjäsenten nimiä. Esimerkissä 20 on myös virke talokuvaan liittyen. Tämä on ainoa itsetuotettu virke, joka on kirjoitettu talokuvasta. Yhdessä tekstissä kuvattiin vanhempien avioliittostatusta tekstin lopussa:

Esimerkki 18

ALOITUS	Tässä on perhe ja heidän koti.
PERHE	Perhe on Asphialinen. Perhe on iso. Perheessä on Isä, äiti ja kolme lasta.
VANHEMMAT	isä on 38 vuotta ja aiti on 35 vuotta vanha.
LAPSET	Tyttö on 5-vuotias ja poika on 6 vuotta vanha. Perheessä on myös pieni vauva, joko on 1 vuotta vanha.
ASUMINEN	He asuvat Asphiessa vanhassa talossa.
TALO	Talo on omakotitalo. Talossa on kaksi kerrosta. Talo on harmaa.
HUONE	Talosso on olohuone keitto, makuuhuone ja kolme lastenhuonetta.
LOPETUS	Kuvassa on kesä ja talossa on kuuma.
LISÄYS	Aiti ja isä naimisissa.
(Teksti 9)	

Esimerkissä 18 LISÄYS on tuotettu tekstin loppuun. Kirjoittaja on tuottanut virkkeen vanhempien naimisissa olost. Virkkeestä puuttuu *olla*-verbi, mutta on muuten tuotettu oikeinkirjoituksen mukaan *äiti*-sanana pisteitä lukuun ottamatta. Kirjoittaja on muuten mallintanut paljon mallitekstin virkkeitä ja vaihteita. Hän on hyödyntänyt mallitekstin kokonaisrakennetta paljon.

naimisissa-sanalle ei ollut mallitekstissä mallia, mutta se esiintyy lisäyksissä kuusi kertaa. Näistä kuudesta kerrasta kolmessa se esiintyy täysin oikeinkirjoituksen mukaisena. Muut variantit sanasta ovat kuitenkin helposti tunnistettavissa samaksi sanaksi: *naimissa* (teksti 5), *naimisisaa* (teksti 10) ja *naimisisa* (teksti 13). Kuudesta esiintymästä kahdessa lauseessa on *olla*-verbi. Neljässä muussa esiintymässä on tuotettu esimerkin 18 kaltainen verbitön lause.

Esimerkki 19

ALOITUS	Tässä on perhe.
PERHE	Perhe on suomalainen. Perhe on isä, äiti ja tyttö.
VANHEMMAT	isä on 40 vuotias, äiti on 30 vuotias.
LAPSET	tyttö on 3 vuotias.
LISÄYS	äiti on raskaana.
ASUMINEN	He asuvat Suomessa uudessa talossa.
TALO	He asuvat kerrostalossa. Kerrostalossa on valkenen
PERHE	Perhe on pieni.
ASUMINEN	Suomessa vanhassa talossa.
TALO	Talo on omakotitalo. Talossa on kaksi.
HUONE	Talossa on olohuone, keittiö, makuuhuone ja yksi lastenhuone
LISÄYS	äiti on naimisissa äiti nimi on Helena. Isä nimi on mayko tyttö nimi Sari
(Teksti 13)	

Esimerkissä 19 on lopun lisäyksessä naimisissaoloa kuvaavan lauseen lisäksi nimetty perheenjäsenet. Lisäyksessä on yhteensä neljä lausetta. Kirjoittaja on tuottanut *olla*-verbin kaikkiin lisäyksessä oleviin lauseisiin paitsi viimeiseen. Verbin puuttuminen voi johtua siitä, että se on tuotettu virkkeessä jo aiemmin: *Isä nimi on mayko tyttö nimi Sari*. Virkkeestä puuttuu myös *ja*-konjunktio lauseiden välistä (ks. Koivisto 1994: 207–208). Opiskelijoiden tuottamat lisäykset eivät ole yhtä tarkasti rajattuja välimerkein kuin mallinnetut virkkeet.

Kolme kirjoittajaa on tuottanut tekstiinsä perheenjäsenten nimiä koskevia virkkeitä. Kaikki kirjoittajat, jotka ovat tuottaneet samankaltaisen lisäyksen perheen nimistä loppuun,

ovat tuottaneet *olla*-verbin lauseeseen: *nimi on*. Mielenkiintoista, että nimiä koskevissa lauseissa on *olla*-verbi, mutta naimisissaoloa ilmaisevissa lauseissa verbi esiintyy vain kahdessa kuudesta lause-esiintymästä.

Esimerkki 20

ALOITUS	Tässä on perhe.
PERHE	Perhe on suomalainen. Perheessä on isä, äiti ja poika. Perhe on pieni.
VANHEMMAT	isä on 35 vuotias ja äiti on 30 vuotias.
LAPSET	poika on 5 vuotta vanha
ASUMINEN	He asuvat Helsingissä talossa.
HUONE	Talossa on olohuone keittiö makuuhuone
LISÄYS	Isä ja äiti naimisissa. Isä nimi on morgen ja äiti nimi on Roosa. Tässä on talossa 3 huone.

(Teksti 10)

Opiskelijoiden tekstien lisäykset liittyvät suurimmaksi osaksi perhekuvaan. Tämä on ymmärrettävää, sillä perheteema oli ryhmälle tutumpi kuin asumisteema. Esimerkissä 20 on kuitenkin lisäyksien ainoa virke, joka on kirjoitettu talokuvasta: *Tässä on talossa 3 huone*. Kirjoittaja on ottanut lauseeseen mallia ALOITUS-vaiheesta: *Tässä on*. Hän on myös lisännyt inessiivimuodon *talo*-sanaan: *talossa*. Kirjoittaja on mallintanut *tässä on* -paikanilmauksen verbin kanssa yhdessä, mutta ei *talossa* muodon kanssa. Kirjoittaja on yhdistänyt kaksi lausemallia yhteen lauseeseen. Tällaista yhdistämistä esiintyy opiskelijoiden teksteissä harvassa.

Esimerkin 20 kirjoittaja on ottanut mallia malliteksteistä melko sekaisin. Tekstin ensimmäinen virke on samanlainen kuin yhteisessä tekstissä, mutta toinen taas mallitekstin mukainen. Kolmannessa virkkeessä: *Perheessä on isä, äiti ja poika* kirjoittaja on tuottanut *lapsi*-sanan tilalle *poika*-sanan. Oppijoiden teksteissä neljällä oli *Perheessä on* -lauserakenteessa jokin muu kuin *lapsi*-sana. Malliteksteissä molemmissa oli *lapsi*-sana, mutta kahdessa eri taivutusmuodossa: *lasta* ja *lapsi*. *poika*-sanan lisäksi muita käytettyjä sanoja olivat *tyttö* ja *vauva*. Oppijat kirjoittivat teksteihinsä ahkerasti myös itsetuotettuja sanoja mallinnettuihin lauseisiin. Näitä tarkastellaan seuraavassa luvussa.

4.4.3 Itsetuotetut sanat

Mallitekstit ohjasivat opiskelijoiden kirjoittamista melko paljon. Monet noudattivat mallitekstien kokonaisrakennetta ja kirjoittivat omista kuvistaan samassa järjestyksessä. Kaikilla

oli kuitenkin erilaiset kuvat, joten mallitekstejä ei voinut täysin kopioida omaan tekstiin. Oppijat sovelsivat malleja niin, että tuottivat lausemalleihin itsenäisesti sanoja. Nämä itse-tuotetut sanat siis esiintyvät mallinnetuissa virkkeissä ja ovat siten erilaisia verrattuna edellisissä luvuissa käsiteltyihin kokonaisiin vaiheisiin ja lauseisiin.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki kirjoittajat ovat tuottaneet vähintään yhden itsetuotetun sanan. Itsetuotettu sana on sellainen, jolle ei löydy malliteksteistä mallia, mutta jonka oppija on oppinut aiemmin tai katsonut kirjoittamistilanteessa sanakirjasta. Oppijat olivat opiskelleet kurssilla viisi viikkoa, joten kielitaitoa kaikilla oli kirjoittamishetkellä jonkin verran.

Itsetuotetut sanat oppijoiden teksteissä ovat hyvin erilaisia; eri aiheisiin liittyviä sekä eri lausekonteksteissa esiintyviä. Oppijoiden tekstit rakentuvat suurimmaksi osaksi kokonaisista virkkeistä, joissa saattaa esiintyä yksi oppijan itse tuottama sana. Seuraavassa esimerkissä kirjoittajan itsenäisesti tuottamien sanojen yhteydessä ei kuitenkaan ole yhtä selkeää virkerakennetta kuin muissa teksteissä:

Esimerkki 21²

Perhe on äiti ja ja lapsi. Kaksi
on isä on **KoiRa**
Isä on 37 vuotias ja äiti on 32 Poika
on 5 vuotta poika on 6 vuotta

Kerrostalossa Talossa on kolme
on **poesto** Talossa on makuuhuon
sohva on **parveke** Keittiö
kaksi lastenhuetta

(Teksti 2)

Esimerkissä 21 on merkitty oppijan itse tuottamat sanat tummemmalla. Sanat *KoiRa*, *poesto*, *sohva* ja *parveke* eivät esiinny malliteksteissä ja ovat siten oppijat itse tuottamia. Esimerkistä 21 voidaan nähdä, että tekstin virkkeet eivät ole kovinkaan selkeästi rajattavissa. Ensimmäinen virke on ainoa, jossa on piste. Oppija on tuottanut pisteen jälkeen vielä numeraalin *kaksi*, joka viittaa edelliseen *lapsi*-sanaan. Tekstin pohjana olleessa kuvassa on kaksi lasta. Oppija on lisännyt numeraalin sekä tämän jälkeen ilmaissut vielä isän ja koiran kuuluvan perheeseen. Esimerkin teksti rakentuu osittain selkeämmistä virkkeistä, joista vain saattaa puuttua

² Esimerkin 21 teksti on aseteltu samalla tavoin kuin oppija sen kirjoitti. Esimerkistä näkee samalla rivillä olleet lauseet sekä sanat. Myös perheestä kertovan osan ja talosta kertovan osan välissä on tyhjä rivi.

piste. Perheen koostumus ja perheenjäsenten iät on ilmaistu selkeämmin rakentuvien virkkein, mutta muuten tekstissä on hajontaa. Alkavalla kielitaidolla kirjoittaminen muistuttaa usein nimeämistä, varsinkin kuvasta kirjoittamisesta. (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 42). Esimerkin lauseet muistuttavat hieman tällaista nimeämistä rakentuessaan usein verbistä ja substantiivista: *on isä on KoiRa*. Aineiston muissa teksteissä näkyy selkeämmin lausekonteksti, johon sana on tuotettu.

Oppijoiden itsetuottamat sanat esiintyvät useimmiten mallitekstin mukaisessa virkkeessä. Virke on mallinnettu muuten mallitekstistä, mutta virkkeeseen on tuotettu omaan kuvaan sopiva sana. Yleisimpiä itsetuotettuja sanoja ovat LOPETUS-vaiheeseen tuotetut vuodenajat (7 esiintymää) sekä TALO-vaiheeseen tuotetut värit (5 esiintymää). Oppijat ovat hyödyntäneet mallitekstien lauserakenteita muuten, mutta tuottaneet omaan kuvaan sopivan sanan: *Kuvassa on kesä* (tekstit 3, 4, 7, 9). Vuodenajan ja talon värin ilmaisussa esiintyy eniten itsetuotettuja sanoja. Kurssilla ei oltu vielä käsitelty värejä systemaattisesti, mutta oppijat tuottivat teksteissään niitä siitä huolimatta. Kolmestatoista kirjoittajasta yhdeksän tuotti talon väriä koskevan virkkeen. Näistä yhdeksästä viisi tuotti muun värin kuin malliteksteissä oli.

Virkkeisiin tuotettujen itsetuotettujen sanojen lisäksi oppijoiden teksteissä oli myös muutama sana, joita hyödynnettiin useammassa kohdassa. Kahdessa tekstissä (tekstit 7 ja 9) esiintyy itsetuotettu kansalaisuus sekä itsetuotettu maa, jossa perhe asuu. Tekstissä 7 perhe on *vietnamilainen* ja asuu *vietnamissa*. Tekstissä 9 perhe on *Asphialinen* ja asuu *Asphiessa*. Molemmat kirjoittajat ovat hyödyntäneet samaa itsetuotettua sanaa kaksi kertaa teksteissään. Yhteisessä tekstissä oppijoilla oli mallina perhe, joka on *amerikkalainen*, mutta asuu *Suomessa*. He eivät siis saaneet mallia sanan uudelleenkäytölle, vaan käyttivät sitä itsenäisesti. Oppijat osasivat myös liittää oikean morfologisen päätteen asuinpaikkaa ilmaistessaan. Tämä kertoo vähintäänkin heräämisestä suomen kielen morfologiaan. Oppijat ovat ottaneet mallia malliteksteissä olleesta inessiivin päätteestä ja liittäneet sen tekstissään esiintyvään toiseen sanaan.

Opiskelijoiden kirjoittamat tekstit noudattavat mallitekstien kokonaisrakennetta ja lauserakenteita paljon. Opiskelijat ovat hyödyntäneet kahta mallitekstiä omiin kuviinsa sopivalla tavalla. Mallien virkkeitä on myös sovellettu sopimaan kuviin paremmin. Virkkeisiin on tuotettu itsenäisesti nomineja, jotka sopivat oppijan omiin kuviin. Esimerkiksi talon väri

sekä kuvassa oleva vuodenaika tuotettiin useasti erilaisena kuin malleissa on. Perheestä tuotettiin myös itsenäisesti kokonaisiä virkkeitä. Esimerkiksi moni kirjoittaja tuotti vanhempien avioliitosta virkkeen sekä kuvassa oleville henkilöille annettiin nimet. Kahta mallitekstiä sovellettiin siis melko onnistuneesti omiin kuviin.

5. Lopuksi

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu kahden mallitekstin hyödyntämistä toisella kielellä kirjoittamisen alkuvaiheessa. Malliteksti käsiteltiin tarkan lukemisen keinoin ja sen pohjalta kirjoitettiin yhdessä teksti, joka toimi myös itsenäisen kirjoittamisen tukena. Kahden mallitekstin avulla kolmetoista viisi viikkoa suomea opiskellutta opiskelijaa kirjoitti uusista kuvista omat tekstinsä. Kaikki oppijat saivat tuotettua virkkeitä omista kuvistaan. Oppijoiden kirjoittamat virkkeet muodostivat myös kokonaisuudeksi luokiteltavan tekstin. Tämä teksti saattoi olla monen ensimmäinen suomeksi kirjoittama teksti. Opiskelijat saivat myös siis kirjoittamisesta uuden kokemuksen.

Kirjoittamisen tavoitteena oli harjoitella kuvasta kirjoittamista, joka on yleinen tehtävätyppi kielenopetuksen alussa ja toisen kielen testauksessa. Opiskelijat kirjoittivat itse valitsemistaan kuvista tekstin kahden mallin pohjalta. Opiskelijat ottivat melko paljon mallia malliteksteistä. Tämä näkyy opiskelijoiden tekstien samanlaisessa kokonaisrakenteessa. Yksitoista opiskelijaa noudatti mallitekstien vaihteita paljon tai jonkin verran. Vain kahdessa tekstissä mallitekstien hyödyntäminen näkyi vaiheissa vähäisenä. Samanlainen kokonaisrakenteen kertoo, että opiskelijat lukivat mallitekstejä samalla kun kirjoittivat omia tekstejään.

Opiskelijat ottivat paljon mallia kahdesta mallitekstistä, mutta sovelsivat lauseita myös omiin kuviinsa sopiviksi. Soveltaminen näkyy teksteissä siinä, että mallitekstien lauserakenteita hyödynnettiin muuten, mutta yksi sana virkkeestä muutettiin. Opiskelijat sovelsivat näin virkettä omaan kuvaan sopivaksi. Esimerkiksi perheen kansalaisuuden ilmaisussa neljä kirjoittajaa tuotti itse kansalaisuuden kopulalauseeseen: *afrikkalainen*, *vietnamilainen*, *Asphialinen* ja *Afrikkalainen*. Mallivirkkeiden soveltamisesta voidaan päätellä, että mallitekstit ymmärrettiin ja sisäistettiin hyvin. Opiskelijat oppivat käyttämään käsiteltyjä virkemalleja. Virkemalleja käytettiin paljolti semanttisesti samassa funktiossa, mutta muutama kirjoittaja yhdisti virkkeiden osia ja tuotti näin virkkeen. Kuvia on osattu myös lukea hyvin. Valokuvat toimivat hyvin kirjoittamisen pohjana.

Malliteksteissä paljon esiintyneitä eksistentiaali- ja kopulalauseita sovellettiin lauseopillisesti oikein monessa tekstissä. Vain muutamalla kirjoittajalla esiintyi sekoittumista inessiivi- ja nominatiivimuodon välillä virkkeiden aluissa. Mallitekstien luoma lausekonteksti kuitenkin ohjasi kirjoittajia tuottamaan oikean muodon oikeassa kohtaa. Mallit ohjasivat sen verran paljon kirjoittamista, että syntaktisia virheitä oli vähän. Tämän lisäksi sanojen kirjoitusasut tuotettiin melko oikein mallitekstien avulla. Kurssin opiskelijat olivat kehittämässä kurssilla latinalaisten aakkosten luku- ja kirjoitustaitoa, joten odotettavissa oli hankaluuksia muun muassa vokaaleissa ja pitkien sanojen kirjoittamisessa. Opiskelijoiden tekstit olivat kuitenkin suurimmaksi osaksi oikeinkirjoituksen mukaisia sanojen osalta.

Oppijoiden tekstit muistuttavat paljon mallitekstejä. Kokonaisrakenteessa ja lauserakenteissa otettiin paljon mallia malliteksteistä. Malleja sovellettiin luontevasti omiin teksteihin. Kaksi tekstimallia toimi siis hyvin. Oppijat tunsivat mallitekstit hyvin, joten mallin ottaminen lauserakenteisiin ja oikeinkirjoitukseen sujui. Oppijat lukivat ja kirjoittivat samaan aikaan. He toimivat kahdella kielen osa-alueella samaan aikaan. Lukiessa harjoitetaan luetun ymmärtämistä eli vastaanottavaa taitoa ja kirjoittaessa kielen tuottamisen taitoa. Mallitekstit toimivat myös tuottamisen helpottamisena. Kirjoitettaessa ei tarvinnut hakea muistista kaikkea, vaan malliteksti toimi muistin tukena.

Tämän tutkimuksen oppitunneilla sovellettiin genrepedagogiikan ajatuksia tekstien käsittelyssä. Malliteksti edusti kuitenkin opetustekstiä eikä niinkään tiettyä tekstilajia. Genrepedagogiikan ajatuksia sovellettiin enemmänkin tekstin tarkan lukemisen näkökulmasta. Genrepedagogiikka on kuitenkin ensimmäisenä tekstilajin opettamista. Tekstilajin määrittely ei aina kuitenkaan ole yksinkertaista. Tekstilaji on monimuotoinen ilmiö, minkä takia tekstien määrittely tyhjentävästi tiettyyn tekstilajiin tai genreperheeseen kuuluvaksi osoittautuu välillä vaikeaksi. Genreopetuksessa tuodaan oppilaille hyvin näkyväksi tekstilajien monimuotoisuus ja muuttuvuus. Oppilaiden valmistuttua koulusta tekstit ovat saattaneet muuttua jo merkittävästi tai uusia omalle elämälle merkityksellisiä tekstilajeja nousee esiin. Genrepedagogiikan avulla voidaan oppia arvioimaan tekstien ominaisuuksia ja tulkitsemaan niitä. Tekstien analyysi nostetaan keskiöön eikä niinkään tiettyjen piirteiden ulkoa opettelu. (Rahtu 2014: 66–79). Tämä kuitenkin vaatii erilaisia ja hyviä mallitekstejä, joiden avulla tekstilajien monimuotoisuus nousisi esiin.

Tässä tutkimuksessa oppitunneilla luettiin malliteksti tarkasti, kirjoitettiin yhdessä mallia soveltaen teksti ja lopuksi opiskelijat kirjoittivat itsenäisesti oman tekstin. Genrepedagogiikan ajatuksia ja Reading to Learn -menetelmää sovellettiin suomi toisena kielenä -opetukseen. Genrepedagogiikkaa on hyödynnetty suomalaisissa kouluissa melko paljon. Sitä on myös sovellettu suomalaisen koulun tekstilajeihin sopivaksi (ks. Shore & Rapatti 2014). Muun muassa Rintala (2015) kokeili kahden tekstilajin, uutisen ja kertomuksen, opetusta peruskoulun kolmannella luokalla. Rintalan tavoitteena oli kehitellä opetuskokemuksen pohjalta uusi malli genrepedagogiikan soveltamiseen. Rintala päätyi yhdistämään erilaisia genrepedagogiikasta syntyneitä menetelmiä ja ottamaan useita mallitekstejä tekstilajin käsittelyyn heti alusta. Rintalan tutkimuksen oppitunneilla oppilaat tarkastelivat useita samaan tekstilajiin kuuluvia tekstejä samaan aikaan. Tarkkaan käsittelyyn valittiin kuitenkin vain yksi prototyyppinen malli. (Rintala 2015: 69–71). Useamman mallitekstin käsittely toimisi myös suomi toisena kielenä -opetuksessa. Tämä kuitenkin vaatisi useamman mallin tarkempaa käsittelyä. Opiskelija kykenee luultavasti itsenäisemmin tekstien tarkkaan lukemiseen, kun menetelmä on tutumpi ja kun kielitaitoa on kehittynyt enemmän.

Oppitunneilla sovellettu Reading to Learn -menetelmä näyttävää toimivan osittain tällaisessa alkeiskielen opetuksessa. Tarkka lukeminen auttoi oppijoita sisäistämään mallitekstin. Tämä näkyy siinä, että oppijat ovat osanneet soveltaa mallia omaan tekstiinsä sopivalla tavalla. Tekstin kielestä keskusteltiin oppitunneilla paljon. Oppituntien hajauttaminen useammalle päivälle mahdollisti kertauksen ja poissaolleiden mukana pysymisen. Esimerkiksi tekstin muistelemisen yhdessä sekä mallitekstin palasten yhdistäminen seuraavana päivänä auttoi aiemmin poissaolleita pääsemään mukaan käsittelyyn. Mallitekstiä käsiteltiin paljon leikkauksen avulla, mikä myös mahdollisti merkityskeskustelut useaan kertaan. Tavoitteena oli tehdä mallitekstistä mahdollisimman tuttu mallintamisen helpottamiseksi.

Yhteisen tekstin kirjoittamisessa olisi voinut kirjoittaa ylös sovitut tiedot ennen kirjoittamisen aloittamista. Tämä olisi vähentänyt opettajan roolia sisällön päättäjänä sekä ohjannut ja selkeyttänyt enemmän oppijoiden kirjoittamista. Sanelu kirjoittamisen aikana oli melko raskas työtapo, vaikka malliteksti toimi kirjoittamisen tukena. Oppijat olisivat halunneet lopettaa kirjoittamisen perheestä kertomisen jälkeen. Myöskään lauseita ei ehdotettu talokuvasta kertovassa osassa enää yhtä innokkaasti. Tässä kohtaa kirjoittamista olisi voinut jakaa muutamalle tunnille tai päivälle. Tekstiin olisi voitu tällöin myös tehdä enemmän sovelluksia ja pohtia kokonaisrakennetta. Yhteisen kirjoittamisen raskaus varmasti kuitenkin riippuu ryhmästä ja päivästä.

Myöhemmin menetelmän käytöstä on noussut idea yhteisestä kirjoittamisesta pienemmissä osissa. Kokonaisen yhteisen tekstin kirjoittamisen lisäksi oppijoiden kanssa voitaisiin pohtia erilaisia vaihtoehtoja virketasolla. Voitaisiin pohtia hyvin konkreettisesti esimerkiksi *Perheessä on isä, äiti ja kolme lasta* virkkeelle erilaisia vaihtoehtoja. Miten voisi kuvata erilaisia perhekoostumuksia tai miten partitiivi muodostetaan tässä lauseyhteydessä. Oppijoilla oli kaksi tekstimallia, joissa oli erilaista sanastoa eri muodoissa, mutta lisämalleja asioiden ilmaisemiselle olisi vielä kaivattu. Tämä taas vaatisi enemmän aikaa.

Jatkotutkimusten näkökulmasta olisi mielenkiintoista tarkastella mallitekstien hyödyntämistä isommalla otoksella. Tässä tutkimuksessa oli vain 13 kirjoittajaa, joten aineistosta ei voida yleistäviä päätelmiä tehdä. Tämän lisäksi kiinnostavaa olisi myös tarkastella, miten rakenteet muistetaan muutaman viikon tai kuukauden jälkeen. Myöhemmin menetelmää käyttäessäni olen huomannut, että rakenteet pysyvät melko hyvin oppijoiden mielessä. Kuvasta kirjoittamista harjoiteltiin yhden ryhmän kanssa viikko, minkä jälkeen heillä oli testit seuraavalla viikolla. Kirjoittamisen testiin kuului yhtenä tehtävänä kuvasta kirjoittaminen. Ryhmän 15 opiskelijasta 9 kirjoitti testissä yhtenäisen tekstin kuvasta. Loput kuusi kirjoittivat muutaman lauseen tai sanoja. Viikon jälkeen oppijat siis vielä muistivat joitakin lauserakenteita. Kyseisen ryhmän testeissä oli myös samaan aiheeseen liittyviä kuvia, mutta jatkossa voisi ottaa erilaisia kuvia ja tarkastella kirjoitetaanko niistä sanoja vai lauseita.

Tässä tutkimuksessa oppijat hyödynsivät paljon mallitekstejä. Oppijoiden tekstien kokonaisrakenne sekä heidän käyttämänsä lauserakenteet muistuttavat paljon mallitekstejä. Oppijat ovat soveltaneet kahta mallitekstiä sujuvasti. Tämä näkyy siinä, että mallitekstien virkkeistä on hyödynnetty juuri omiin kuviin sopivia lauseita. Oppijoiden kuvien ja tekstin suhde on onnistunut. Tällainen hyvin paljon malliin nojaava kirjoittaminen toimii alkeisopetuksessa hyvin, kun tavoitteena on käyttää kieltä. Kieltä oppii, kun sitä käyttää ja soveltaa omiin tarpeisiin. Jatkossa tukea voidaan vähentää, kun sanastoa ja rakenteita on opittu enemmän. Tällöin voidaan mallitekstistä myös tarkastella enemmän juuri sille tekstilajille tyypillisiä seikkoja. Tekstin tarkka lukeminen ja yhteinen soveltaminen valmistasivat opiskelijoita itsenäiseen kirjoittamiseen. Kaikki opiskelijat onnistuivat kirjoittamaan kokonaisen tekstin, kenties ensimmäisen kokonaisen tekstinsä suomeksi.

Lähteet

- EVK 2008: *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- HEIKKINEN, MARJUT 2009: ”OPETTAJA, MINÄ OSAA SANOO, EI KIRJOITTAA!” Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen kehitys puolen vuoden aikana. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos.
- HYLAND, KEN 2003: *Second language writing*. Jack C. Richards (toim.) Cambridge language education. Cambridge: Cambridge university press.
- KAIPAINEN, SUVI 2014: Luokkahuonevuorovaikutus tekstitaitojen kehittämisessä. Teoksessa Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen koulussa*. s.85– 94. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- KENTTÄLÄ, MARJUKKA 2008: Peruskurssin käyneiden suomenoppijoiden lauseet: lausetyypianalyysi. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Suomen kieli.
- KOIVISTO, HELINÄ 1994: *Ulkomaalaissuomen syntaksia*. FOLIA FENNISTICA & LINGUISTICA. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 17. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- KOKKONEN, MARJA – SAARA LAAKSO – ANNI PIIKKI 2008: *Arvaanko vai arvioinko? Opas aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus.
- KOMPPA, JOHANNA 2012: Retorisen rakenteen teoria suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen kirjoitelman kokonaisrakenteen ja kappalejaon tarkastelussa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- KORHONEN, SEIJA 2001: Suomen kielen solmukohdat – suomi toisena/vieraana kielenä. Lissensiaatintyö. Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen laitos. Itämerensuomalaiset kielet.
- KUISMA, KAROLIINA 1999: Alkeisoppijoiden kommunikaatiostrategiat puheessa ja kirjoittelmissa: Kielelliset ongelmatilanteet ja niistä selviytyminen. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- LAMPINEN, EDIT – TARU LYLÄ – TAINA MYLLÄRI – JUKKA PITKÄNEN (toim.) 2008: *Kieli testiin. Opas ammatilliseen peruskoulutukseen hakevien maahanmuuttajataustaisten suomen kielen testaamiseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- LAURANTO, YRJÖ 1997: *Espanjankielinen suomenoppija ja paikallissijat*. Licensiaattityö. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos.
- LUKIMO 2015: *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen teemarungot pääkaupunkiseudulle*. Osoitteessa: <https://s2opettajat-fi-bin.directo.fi/@Bin/5cab8c8e49359d52ab312929fad5f5b/1496297245/application/pdf/735397/LUKIMON%20OPAS.pdf>. viitattu 1.6.2017.
- MARRAPODI, JEAN 2013: What Doesn't Work for the Lowest Level Literacy Learners and Why? Julkaisussa: *Apples – Journal of Applied Language Studies*. s.7–23 Vol 7, 1, 2013. Center of Applied Language Studies. University of Jyväskylä.
- MAURANEN, ANNA – PIITULAINEN, MARJA-LEENA 2012: Kontrastiivinen tekstilajitutkimus. Teoksessa Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.) *Genreanalyysi -tekstilajitutkimuksen käsikirja*. s.271–283. Helsinki: Gaudeamus.
- MÄNTYNEN, ANNE 2006: Näkökulmia tekstin ja tekstilajien rakenteeseen. Teoksessa Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. s. 42–71. Helsinki: SKS.
- NISSILÄ, LEENA – MAISA MARTIN – HEIDI VAARALA – ILONA KUUKKA 2006: *Saako olla suomea? Opas Suomi toisena kielenä -opetukseen*. Saarijärvi: Opetushallitus.
- OPETUSHALLITUS 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- PALMANTO, MIRJA 2003: *Pakolaiset suomen kielen oppijoina ja kielenkäyttäjinä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos.
- PIRSKANEN, HENNA – SALLA KURKI 2014: Kokemuksia genrepedagogiikasta ja Reading to Learn-ohjelmasta. Teoksessa Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen koulussa*. s. 95–104. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

- RAHTU, TOINI 2014: Genreopetus – tekstitaitojen kahle vai kulmakivi? Teoksessa Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen koulussa*. s. 65–82. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- RINTALA, MAIJU 2015: Tekstilajeja oppimassa – Genrepedagogiikan opetussovelluksia peruskoulun kolmannella luokalla. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitos.
- ROSE, DAVID – J.R. MARTIN 2012: *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. South Yorkshire: Equinox Publishing Ltd.
- RUUTU, SARI 2007: JYVÄT AKANOISTA. Tiivistelmän kirjoittaminen suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- SERGEJEFF, KAARINA 2007: Toiminnalliset menetelmät kielenopetuksessa. Teoksessa Rauno Laine, Leena Nissilä & Kaarina Sergejeff (toim.) *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. s.81–95. Vammala: Opetushallitus.
- SHORE, SUSANNA 2012: Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. Teoksessa Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.) *Genreanalyysi -tekstilajitutkimuksen käsikirja*. s.158–185. Helsinki: Gaudeamus.
- SHORE, SUSANNA 2014: Reading to Learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. Teoksessa Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen koulussa*. s.37–63. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- SHORE, SUSANNA – ANNE MÄNTYNEN 2006: Johdanto. Teoksessa Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. s. 9–41. Helsinki: SKS.
- SHORE, SUSANNA – KATRIINA RAPATTI 2014: Johdanto. Teoksessa Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen koulussa*. s.5–21. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

TANI, HANNA 2008: Kielo. Materiaalia aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taidon kartoitukseen ja kehityksen seuraamiseen. Osoitteessa: http://www.oph.fi/download/46536_kielo.pdf. viitattu 25.8.2017.

TARNANEN, MIRJA 2002: ARVIOIJA VALOKEILASSA: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinen ja Irja Alho 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio 2008. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7

YKI-testistä osoitteessa <http://ykitesti.solki.jyu.fi/tutustu-testiin/testifin/keskitaso-kirjoittaminen/> viitattu 16.1.2018.

ÅKERS, ANN-MARIE 1999: ALKU AINA HANKALAAKO? Suomenoppijoiden kirjallisten tuotosten tarkastelua. Lisensiaatintyö. Vaasan yliopisto. Nykysuomen ja kääntämisen laitos.

Kuvat: otettu 11.10.2016

<http://www.freeimages.com/search/family?free=1> (perhe)

<http://www.freeimages.com/search/house/2?free=1> (talo)

Liite 1: Malliteksti



Tässä on perhe ja heidän koti. Perhe on suomalainen. Perheessä on isä, äiti ja kolme lasta. Isä on 44 vuotta ja äiti on 39 vuotta vanha. Tyttö on 9 –vuotias ja poika on 5 vuotta vanha. Perheessä on myös pieni vauva, joka on 8 kuukautta. He asuvat Suomessa vanhassa talossa. Talo on omakotitalo. Talo on harmaa. Talossa on kaksi kerrosta. Talossa on olohuone, keittiö, makuuhuone ja kaksi lastenhuonetta. Kuvassa on talvi ja talossa on kylmä.

Vastaa kysymyksiin:

1. Minkämaalainen perhe on? _____
2. Millainen perhe on? _____
3. Kuinka monta lasta perheessä on? _____
4. Missä he asuvat? _____
5. Millainen talo on? _____

Kirjoita puuttuva sana.

Tässä on perhe ja _____ koti. Perhe on suomalainen. Perhe on _____.
_____ on isä, äiti ja kolme _____. Isä on 44 vuotta ja äiti on 39
vuotta vanha. Tyttö on 9 -vuotias ja poika on 5 vuotta vanha. _____ on
myös _____ vauva, joka on 8 kuukautta. He asuvat Suomessa _____
_____. Talo on _____. Talossa on kaksi _____. Talo on
harmaa. Talossa on olohuone, keittiö, _____ ja kaksi lastenhuonetta.
_____ on talvi ja _____ on kylmä.

Liite 2: Yhteinen teksti



Tässä on perhe. Perhe on amerikkalainen. Perhe on pieni. Perheessä on isä, äiti ja lapsi. Isä on 37-vuotias ja äiti on 32-vuotias. Vauva on 7 kuukautta. He asuvat Suomessa uudessa talossa. He asuvat kerrostalossa. Kerrostalo on sininen. Talossa on kaksi olohuonetta ja makuuhuone.

Liite 3: Teksti 1



omakotitalo Talossa on kolme kerrosta.

perhe on pieni.

perhe on afrikkalainen.

perheessä on äiti ja kolme lasta.

perhe ja ei heidän koti.

aiti on 30 vuotta ja 2 Tyttö on

5 vuotias ja 3 vuotias vauva on

7 kuukautta.

Talossa on 4 kerrosta.

Talossa on 3 olohuonetta ja

4 makuuhuone ja 2 keittiä.

Talo on kiallTianen

Liite 4: Teksti 3



Tässä on perhe Perhe on pieni. Perhe on suomalainen.

mies on 60-vuotta ja nainen 55-vuotta. he ovat naimisissa. he ovat rakkaus.

He asuvat suomessa. Perheessä on omakotitalo. talossa

on kaksi kerrosta. talossa on harmaa, valkoinen ja ruskeaa.

Talossa on kaksi olohuonetta, keittiö ja kaksi makuuhuonetta

kuvassa on kesä ja talossa on kaunis.

Liite 5: Teksti 6



Tässä on perhe. Perhe on sumalainen. Perhe on Pieni. Perheessä on äiti ja vauva. äiti on 30 vuotias ja vauva on 5 kuukautta. heidän koti. vauva syö aktevea. äiti je naimisissa. talo on pieni. Talossa on olohuone, makuuhuone ja yksi lastenhuonetta. Kuva on SYKSY. Aurinko paistaa...

Liite 6: Teksti 11



Tässä on perhe. On amerikkalainen. perhe on pieni. perheessä on isä, äiti ja lapsi. Isä on 37-vuotias Suomessa uudessa talossa. He asuvat kerrostalossa. Kerrostalo on sininen. talossa on kaksi olohuonetta ja makuuhuone.

tässä on perhe ja heidän koti. Perhe on sumalainen perhe on iso. perheessä on isä äiti ja kolme lasta. isä on 44 vuotta ja äiti on 39 vuotta vanha. tyttö on 9-vuotias ja poika on 5 vuotta vanha.

Perheessä on myös pieni vauva, joka on kuukautta. he asuvat Suomessa vanhassa talossa.

talo on omakotitalo talossa on kaksi kerrosta. talo on harmaa. tolosso on olohuone keittiö makuuhuone ja kaksi lastenhuonetta. kuvossa on talvi ja talossa kylmä

Liite 7: Teksti 12



tässä on perhe. Perhe on suomalainen

Perhe. on iso. Perheessä on, isä, äiti ja yksi tyttö

isä on 55 votta ja äiti 45 vuotta vanha. tyttö on 24

vuotias. ja kaveri on 37 vuotta vanha.

he asuvat Suomessa vanhassa talossa talo on

omakotitalo talossa on kaksi kerrosta.

talo on harmaa. talossa on olohuone

Keittiö ja makuuhuone jo yksi tyttanhuone

Kuvassa on kevät talossa on kuuma

is anime on markus ja äiti nime on

Rosa ja tyttö nime on lubna ja kaveri

nime on jaja